



**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela**

Trabajo de
Fin de Grado-
mención Lengua
Extranjera Inglés.

Iniciación a la lectura
y desarrollo del
pensamiento crítico a
través del álbum
ilustrado en la clase
de inglés como
lengua extranjera.

Autora: Sara Arias García

Tutora: Elsa María González Álvarez

Junio 2019

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Maestro de Educación Primaria

Iniciación a la lectura y desarrollo del pensamiento crítico a través del álbum ilustrado en la clase de inglés como lengua extranjera.

Iniciación á lectura e desenvolvemento do pensamento crítico a través do álbum ilustrado na clase de inglés como lingua estranxeira.

Introduction to reading and critical thinking development through picturebooks in the English as a foreign language classroom.

Índice

Resumen.....	I
1-. Introducción.	1
2-. La importancia de la lectura en la clase de ILE: del texto a la palabra.	4
3-. Literatura infantil y educación literaria.....	7
4-. El álbum ilustrado como punto de partida para la lectura en clase de ILE.	12
4.1. De los libros con imágenes al álbum ilustrado. Definición, características y tipología.	12
4.2. Ventajas didácticas del uso del álbum ilustrado en la clase de ILE.....	14
5-. Iniciación al pensamiento crítico en clase de ILE.	17
5.1. ¿Acaso pueden los niños y niñas hacer filosofía?	17
5.2. El pensamiento crítico a partir del álbum ilustrado en clase de ILE.	20
6-. Una propuesta de trabajo para la clase de ILE en segundo de educación primaria.....	22
6.1. Criterios para la selección y clasificación del material.....	22
6.2. Metodología y procedimiento.....	26
6.3. Lecturas recomendadas para segundo de educación primaria.	30
7-. Conclusiones.	34
8-. Referencias bibliográficas.	37
9-. Anexos.	40

Resumen

La enseñanza de la lectura en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) ocupa un lugar secundario en los primeros años de la educación primaria, encontrándose con frecuencia desplazado por la comprensión y expresión oral. Esta investigación intenta mostrar que un desarrollo temprano de la lectura a través de un enfoque holístico, una buena educación literaria y una metodología basada en la lectura dialógica, no sólo ayudará a una correcta adquisición de la competencia comunicativa, sino que favorecerá también el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. El álbum ilustrado es el material escogido para poder llevar a cabo esta aproximación a la lectura, pues la imagen resulta un apoyo perfecto para el primer acceso al texto escrito al tiempo que potencia la alfabetización estética. Sobre la base de lo investigado se construirá una propuesta de lectura para la clase de ILE para segundo de educación primaria entendida como un puente entre la teoría y la práctica educativa.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera (ILE), educación literaria, pensamiento crítico, lectura dialógica, álbum ilustrado.

Resumo

O ensino da lectura na clase de inglés como lingua estranxeira (ILE) ocupa un lugar secundario nos primeiros anos da educación primaria, sendo a miúdo desprazado pola comprensión e expresión oral. Esta investigación tenta amosar que un desenvolvemento precoz da lectura a través dun enfoque holístico, unha boa educación literaria e unha metodoloxía baseada na lectura dialóxica non só axudará a unha correcta adquisición da competencia comunicativa, senón que tamén favorecerá o desenvolvemento do pensamento crítico dos alumnos. O álbum ilustrado é o material escollido para poder levar a cabo esta aproximación á lectura, xa que a imaxe é un soporte perfecto para o primeiro acceso ao texto escrito, ao tempo que aumenta a alfabetización estética. A partir do investigado, construírase unha proposta de lectura para a clase de ILE para o segundo ano de educación primaria, entendida como unha ponte entre a teoría e a práctica educativa.

Palabras chave: inglés como lingua estranxeira (ILE), educación literaria, pensamento crítico, lectura dialóxica, álbum ilustrado.

Abstract

The teaching of reading in the English as a foreign language (EFL) classroom occupies a secondary place in the early years of primary education, being often displaced by understanding and oral expression. This research tries to show that an early development of reading through a holistic approach, a good literary education and a methodology based on dialogical reading, will not only help a correct acquisition of the communicative competence, but will also favor the development of critical thinking of the students. Picturebooks are the material chosen to be able to carry out this approach to reading, since the image is a perfect support for the first access to the written text while enhancing aesthetic literacy. On the basis of what has been researched, a reading proposal will be constructed for the EFL classroom for the second year of primary education, understood as a bridge between theory and educational practice.

Key words: English as a foreign language (EFL), literary education, critical thinking, dialogic reading, picturebook.

1-. Introducción.

Existe un texto muy breve de Margaret Meek (1988) titulado *How texts teach what readers learn*, en el que la autora recoge el enorme poder transformador que la lectura y la literatura poseen desde edades tempranas y que conforman nuestra futura naturaleza como lectores adultos. A modo de taller -más que de ensayo- las palabras de Meek nos servirán como punto de partida para nuestra propuesta, que persigue como objetivo principal mostrar no sólo que el mejor modo de desarrollar la competencia lectora de nuestro alumnado es caminar desde el texto hacia la palabra -y no al revés- a través de material de alta calidad literaria -álbum ilustrado en particular- sino también que este proceso no debe limitarse a una mera y superficial descodificación de lo escrito sino que el contenido debe poseer el suficiente interés y relevancia para el desarrollo de otras competencias esenciales para el alumnado como son la educación visual-estética y el pensamiento crítico.

Nos encontramos pues ante un trabajo de iniciación a la investigación documental, cuyo objetivo primordial -a través tanto de fuentes clásicas como de las últimas investigaciones sobre el tema- será mostrar el valor de la literatura infantil como género propio para el desarrollo de una auténtica y profunda competencia lectora en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE). A partir del análisis de la situación y presentando las posibles dificultades de llevar a cabo la propuesta a la realidad educativa, intentaremos ofrecer un canon de lectura para 2º de Educación Primaria. Podría pensarse inicialmente -dado que se presenta una propuesta de lectura como resultado de una investigación- que nuestro trabajo pertenece a la modalidad de iniciación a la investigación de campo, pero la realidad es que el grueso del desarrollo recae sobre las cuestiones teóricas que aspiran a ser universalizables y no tanto sobre la adaptación de las mismas a un aula concreta¹.

Antes de comenzar con el desarrollo del trabajo, cabe apuntar que los contenidos temáticos propios del Grado de maestro/a en Educación Primaria sobre los que versará este TFG, serán principalmente los siguientes, aunque los demás² serán inevitablemente tratados de manera indirecta:

-Sociedad y educación: trataremos de relacionar la competencia lectora en una segunda

1 Queremos puntualizar aquí que, a pesar de tratarse de una propuesta universalizable y teórica, en el caso de ser puesta en práctica tendría que llevarse a cabo una adaptación al contexto particular y a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.

2 El maestro o maestra de educación primaria y La escuela de educación primaria: organización y modelos curriculares.

lengua (L2) con aspectos y valores sociales relevantes para el alumnado que fomenten un espíritu de ciudadanía global crítica y no uniformizadora.

-El sujeto de la educación: fomentaremos la lectura crítica en inglés como pieza clave para la emancipación y desarrollo del pensamiento crítico del sujeto educativo.

-La construcción de los aprendizajes en las diferentes áreas: mostraremos que el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) del inglés debe ir acompañado de contenidos esenciales para la consecución de la competencia clave de 'aprender a aprender' además de proporcionar herramientas para una comunicación no sólo fluida sino también significativa³.

Más allá del ámbito temático, no debemos olvidar que el Grado también exige el desarrollo de una serie de competencias que deben quedar reflejadas en este trabajo. Aunque todas ellas resulten en mayor o menor medida esenciales para un correcto desarrollo de la futura labor docente, esta investigación se centra principalmente en las siguientes:

-Mostrar el dominio de los conocimientos adquiridos durante el grado. En este caso se han empleado aquellos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en concreto los relativos al área de comprensión de textos escritos.

-Capacidad para diseñar y desarrollar propuestas didácticas. Aunque se trate de un trabajo de iniciación a la investigación documental, en base a la información recogida se diseñará una propuesta de lectura de álbumes ilustrados para la clase de ILE en segundo de educación primaria.

-Transmitir y defender informaciones, ideas, problemas y soluciones a públicos tanto especializados como no especializados. Se ofrecerá a lo largo del trabajo información sobre la situación de la enseñanza del inglés en educación primaria y se aportarán ideas para defender la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura.

-Desarrollo de la capacidad crítica referida tanto a los procesos educativos como al conjunto de los contextos sociales. Es probablemente ésta la competencia que caracteriza a esta investigación, que cuestiona algunas de las tendencias actuales en lo relativo a metodología de enseñanza de una segunda lengua y de ciertas incoherencias en el seno del currículum de primaria.

Llegados a este punto podría el lector preguntarse cuál es la aspiración genuina de este trabajo frente a muchos otros centrados en la misma temática. La respuesta podemos

3 Como veremos, la propuesta también podrá adaptarse a la clase de Valores sociales y cívicos en los Centros plurilingües o en las secciones bilingües.

encontrarla en las palabras de Meek (1988): “In all of the books I have read about reading and teaching reading there is scarcely a mention about 'what' is to be read” (p. 5). Dado que el texto ha sido escrito hace ya más de tres décadas, puede parecer que las cosas han cambiado mucho desde entonces, pero la realidad es que la mayoría de la enseñanza de la lectura sigue ignorando el contenido efectivo de los libros y el enorme impacto que éste puede tener en el futuro desarrollo del alumnado. Lo que ocurre en la mayoría de las ocasiones es que la demanda de funcionalidad y de resultados a corto plazo tienden a ignorar que el aprendizaje debe -y puede- resultar placentero además de enseñar las competencias lingüísticas básicas. A este hecho debemos sumar otra cuestión central para una correcta comprensión de nuestros fines, y es la de que la lectura no sólo debería servir para responder a ciertas preguntas sino también -y sobre todo- para provocarlas.

Y es precisamente en este punto donde el desarrollo de las competencias lingüísticas y el pensamiento crítico se unen en nuestro trabajo, pues aunque la filosofía haya sido desterrada de los currículos de la Educación Primaria, consideramos que éste debería dar salida a la innata naturaleza curiosa de los niños y niñas, y no sólo eso, sino que, como reconoce Wartenberg (2014) en su libro *Big ideas for little kids. Teaching Philosophy through children's literature*:

One of the reasons that philosophy is not widely taught at the elementary school level is that those responsible for teaching young children generally don't think that they have the specialized knowledge or skills necessary for doing so. (...) But teaching philosophy to elementary schoolchildren does not involve giving lectures on the great philosophers of the past or the central problems of Western philosophy. (p. 15)

Nuestra intención aquí es cambiar esta concepción y generar discusiones filosóficas a partir de la lectura. Pero, ¿acaso toda aproximación a la lectura fomenta el pensamiento crítico? ¿Todo el material facilita la reflexión? Sin duda no, por ello a lo largo de nuestro trabajo analizaremos los diferentes modelos existentes para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera y, como veremos, el denominado 'whole book/whole text approach' resulta más apropiado. Una vez aclarado el modo de proceder, comprobaremos que el éxito de la propuesta pasará por una buena selección del material de lectura, para lo cual nos detendremos a explicar las virtudes de la literatura infantil como género literario y el álbum ilustrado como el perfecto trampolín sobre el que impulsar una iniciación a la lectura apoyada en referencias visuales.

Aclaradas pues nuestras intenciones, nos gustaría añadir que, aunque la investigación se centre en el área de enseñanza del inglés como lengua extranjera (como método para mejorar la competencia lectora, aunque también la de escucha y habla), las conclusiones y la propuesta final podrían aplicarse en la materia de valores sociales y cívicos en centros plurilingües o secciones bilingües. Podría también llevarse a cabo en ambas materias, focalizando cada una de ellas en aspectos diferentes y empleando el conocimiento de la lengua adquirido en la clase de inglés para enriquecer su modo de pensar y viceversa. Además, dado que el currículum demanda transversalidad en todos los ámbitos, consideramos que nuestra investigación puede no sólo ser útil para el enriquecimiento de otras áreas sino también de la vida real.

Resumiendo, con esta investigación no sólo queremos mostrar cómo desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura crítica, sino también cómo podemos mejorar las competencias comunicativas de nuestro alumnado en inglés. Todo ello será posible a través de una correcta aproximación a la lectura de material real de alta calidad literaria⁴, en concreto de grandes referentes del álbum ilustrado, cuyo apoyo visual resultará enormemente enriquecedor para nuestros objetivos. Comencemos pues aclarando el marco conceptual de nuestra investigación.

2-. La importancia de la lectura en la clase de ILE: del texto a la palabra.

Aunque una de las motivaciones principales de esta investigación sea la de llevar a cabo pequeñas revoluciones en el modelo actual de enseñanza del inglés, no debemos olvidarnos de que existen una serie de exigencias curriculares y escolares que debemos tener en cuenta. Si echamos un vistazo a los materiales actuales que se emplean mayoritariamente en las aulas de ILE de nuestro país, percibimos una línea dominante que apuesta por la oralidad como fuente primordial para el aprendizaje. No negaremos aquí cierta coherencia inherente a esta corriente -que establece un paralelismo entre el modo en el que los niños y niñas aprenden a hablar en su lengua materna y el modo en el que deben aprender la lengua extranjera-, pero nos gustaría señalar que un correcto desarrollo de las habilidades orales de comprensión y expresión no son incompatibles con un acceso temprano al lenguaje escrito que, bajo el paraguas de la inmediatez comunicativa y la

4 Como veremos, el material que emplearemos sería el que se emplearía en un aula de hablantes nativos de inglés y no adaptaciones para el aprendizaje de una lengua extranjera.

funcionalidad parece haber pasado a un segundo plano tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras como en el de la propia lengua materna.

Pero la cuestión aquí no debe reducirse al hecho de usar o no usar el texto escrito, sino que debería también extenderse hacia el cómo se lleva a cabo dicha aproximación, pues la situación no mejora en aquellos países en los que las historias y libros ilustrados poseen un papel central en la enseñanza del inglés. Como apunta Kolb (2013):

Journals and methodology books on primary EFL feature a wealth of teaching suggestions on the use of stories and picturebooks in the foreign language classroom. However, these teaching suggestions -and my observation in German primary school classrooms- follow a common procedure: it is nearly always the teacher who presents the story to the children while the understanding of the text is supported through mime and gestures, the illustrations in the book and probably additional explanations. (...) Hardly ever do the children get the chance to explore an unknown text on their own or to read a picturebook by themselves. (p. 33)

Una de las razones que apunta Kolb (2013) para explicar este fenómeno es que muchos profesores de primaria todavía tienen sus reservas sobre el rol del lenguaje escrito en la clase de ILE, pues en gran medida lo desconocen. Lo que las autoridades educativas tienden a hacer es dejar a los maestros encontrar a través del ensayo-error qué modelo es el más adecuado para que los alumnos accedan al lenguaje escrito, y este hecho es el que ha conducido a un estado de perpetua duda sobre cómo introducir el lenguaje escrito en las aulas:

Reading activities are often restricted to isolated phrases and short sentences and mainly consist in understanding task instructions. The fear that the confrontation with written language right from the beginning would confuse the children and interfere with the pronunciation is widespread. In contrast, research into the use of writing language in primary EFL has shown very promising results, revealing that written language can considerably support young learner's language learning. (Kolb, 2013, p. 33)

Aclarada pues nuestra apuesta por una temprana introducción de la lengua escrita, nos gustaría apuntar aquí cual es el que consideramos el mejor método para la introducción de la lectura y su viabilidad en el aula. Como ya hemos mencionado, el material didáctico disponible tiende a incluir lenguaje escrito a partir del tercer curso de educación primaria (alumnado de 8-9 años de edad), y siempre a través de lo que se conoce como 'Look and say

approach', un método que se basa en palabras o frases cortas y en el uso continuado de continuado de *flashcards*. Como reconocen Scott y Ytreberg (1990): "This approach encourages recognition of a range of words and phrases before 'reading' a text" (p. 50).

Los mismos Scott y Ytreberg (1990) afirman que no existe un único método correcto para enseñar a todos los niños a leer⁵, pero apuestan por aquellos que promueven el acceso a textos con un significado completo desde el principio. Surgen aquí preguntas cruciales para nuestra investigación: ¿pueden acaso los niños de segundo de educación primaria acceder a textos completos escritos en inglés? ¿Por qué niños de segundo de educación primaria? Aunque defendamos un acceso lo más temprano posible al lenguaje escrito a la par que el oral, contamos en el aula de ILE con una dificultad insalvable, y es que, aunque la mayoría del alumnado accede a la educación primaria sabiendo leer en su lengua materna, la administración educativa no lo exige, por lo que en ciertos casos puede suceder que los niños y niñas no estén todavía familiarizados con la grafía. Para evitar esta posibilidad, consideramos que el curso ideal para la iniciación a la lectura en inglés es segundo, aunque siempre estaríamos abiertos a ampliar la propuesta a edades más tempranas siempre que fuese posible. Con respecto al hecho de si efectivamente en segundo de educación primaria el alumnado está preparado para acceder a textos completos, nos gustaría apuntar aquí algunas de las dificultades y ventajas con las que contamos para llevar a cabo un modelo de aproximación a la lectura a través de textos.

Uno de los aspectos que juegan en nuestra contra a la hora de desarrollar un modelo de acceso a la lectura a través de textos es el hecho de que nuestro alumnado no se encuentra inmerso en un ambiente en el que se use el inglés, por lo que no lo asumirán como una herramienta para interactuar socialmente, pero por el contrario contamos con la enorme ventaja de que muchos -y cada vez más- de sus medios de entretenimiento (internet, videojuegos, etc.) se encuentran exclusivamente en inglés. Pero es quizás la propia naturaleza infantil la que supone un apoyo enorme para nuestra tesis, y es que como apunta Meek (1988): "Children read stories they like over and over again; that's why they pay attention to the words -after they've discovered what happens"(p. 36).

5 Scott y Ytreberg (1990), contemplan 4 métodos esenciales para la introducción de la lectura en el aula de ILE:

1-. **Phonics**: based on letters and sounds.

2-. **Look and say**: based on words and phrases.

3-. **Whole sentence reading**: teacher teaches recognition of whole phrases and sentences which have meaning in themselves.

4-. **Language experience approach**: based on pupil's experience and focused on meaningful texts.

Ese interés natural por lo que está sucediendo es pues uno de los motivos por los que consideramos que un acceso total al texto -más concretamente al libro como veremos en el próximo apartado- será nuestro modelo de referencia que, aunque más complejo y lento, resulta mucho más satisfactorio para el alumnado. Y es precisamente de las dificultades que pueda generar la comprensión del texto escrito en su totalidad, de donde surge la propuesta de emplear álbumes ilustrados⁶ en el aula de ILE, pues la imagen se convierte en el mejor soporte para una lectura significativa sin necesidad de recurrir a la L1 mientras los niños y niñas se familiarizan con la palabra escrita.

Con respecto a las técnicas que consideramos deberían emplearse para un correcto acceso al libro, consideramos que lo más adecuado para un perfecto desarrollo de una lectura crítica y significativa es optar por un modelo que combine las técnicas clásicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: *reading aloud* (lectura en voz alta), siempre acompañado de una lectura dialógica e interactiva y *silent and extensive reading* (lectura silenciosa y extensiva), pues ambas contribuyen de manera distinta a potenciar tanto las posibilidades interpretativas del contenido como la expresión del pensamiento. Aunque la tendencia actual es la de promover la lectura en voz alta, consideramos que la relación individual y directa entre texto y alumno también resulta esencial, sobre todo porque permite al lector detenerse en aquellas cuestiones que le resultan más interesantes y establecer vínculos personales con el texto que contribuirán a su futura autonomía lectora y crítica. Explicaremos los pormenores de esta metodología más adelante, en el apartado dedicado a la propuesta de lectura, pues ahora surge un interrogante esencial: ¿Acaso son todos los textos igual de adecuados para la lectura en la clase de ILE y el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué hemos escogido el texto literario para alcanzar nuestros fines?

3-. Literatura infantil y educación literaria.

Una vez aclarado el método que consideramos más enriquecedor para la enseñanza de la lectura, resulta indispensable preguntarnos si todos los textos a nuestra disposición son igual de válidos para el desarrollo tanto de la competencia lectora de nuestro alumnado como del pensamiento crítico. Pero más allá de esto, surge aquí otra serie de interrogantes

6 Entraremos a valorar las diferencias que existen entre libro ilustrado y álbum ilustrado en la sección dedicada a estas modalidades literarias.

esenciales para entender con precisión todas las intenciones de esta investigación: ¿La aproximación al texto literario debe ser simplemente un medio para un fin o un fin en sí mismo? ¿Cuál es el papel que el maestro juega en toda esta cuestión? ¿Acaso todo es literatura? ¿Qué géneros literarios emplearemos en la clase de ILE? ¿Qué ventajas posee el acceso a la literatura y por qué es importante la educación literaria?

Comenzaremos por dar respuesta a la cuestión del papel que jugarán la lectura y la educación literaria en la clase de ILE, hecho que determinará el modo en el que queremos alcanzar nuestros fines y el papel del maestro en el aula. Resulta necesario aquí aclarar que el *Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia* no recoge como bloque específico la enseñanza de la literatura en el área de primera lengua extranjera, sino que se limita a apuntar lo siguiente:

A comprensión de textos escritos céntrase en aspectos da comprensión escrita. A adquisición das destrezas lectoras necesarias, a descodificación do texto e lectura funcional, desenvólvense progresivamente nos distintos cursos para que o alumnado poida adquirir os coñecementos e habilidades que lle permitan un dominio progresivo da comprensión da lingua escrita. Faise fincapé en fomentar a afección pola lectura como fonte de gozo, formación, aprendizaxe, fantasía e descubrimento doutros contornos e culturas. (p.37700)

A todas luces consideramos insuficiente para un correcto aprendizaje el papel que el currículum otorga a la literatura, que sí ocupa un lugar central en la enseñanza de las lenguas oficiales en nuestra comunidad autónoma. Podría deducirse de este hecho que el currículum entiende que la literatura no posee la relevancia suficiente como para ser objeto de estudio -directa o indirectamente- sino más bien como un complemento al aprendizaje de las competencias lingüísticas. Dado que para nosotros la literatura no puede limitarse a ser un medio para un fin o un complemento, consideramos que ésta debe ocupar un lugar central en el aula, no simplemente como instrumento de goce o por la importancia que posee para el desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural -que también- sino sobre todo por la enorme riqueza que esconde.

Pero ¿qué literatura debemos enseñar? De entre los géneros a nuestra disposición, consideramos que la literatura infantil -en particular el libro y álbum ilustrados- es la mejor herramienta para trabajar, no sólo por el enorme poder transformador que posee, sino también porque el material que podemos encontrar para las edades en las que queremos

introducir la lectura es amplio y real o auténtico⁷. Así recoge Reynolds (2005) el enorme poder de la literatura infantil en la formación personal, cognitiva, social, crítica, estética y cultural de la literatura infantil:

Children's literature is both crucial and a dynamic part of culture. The books children encounter provide them with the images, vocabularies, attitudes and structures to think about themselves, what happens to them, and how the world around them operates. The inclusion of illustrations in a large proportion of books for young people means that books lay down ideas about aesthetics – such things as colour, design and style. Together these factors mean that books read in childhood affect the adults we become at many levels. (Reynolds, 2005, p. 3)

Es de este modo cómo la literatura infantil no sólo se convierte en nuestro aliado para el desarrollo de la competencia lectora, sino también para el establecimiento de relaciones entre los niños y niñas y el mundo, entre ellos mismos y para con ellos de un modo crítico. Kimberley Reynolds (2011) insiste: "Because children's literature is one of the earliest ways in which the young encounters stories, it plays a powerful role in shaping how we think about and understand the world" (p. 4).

Entonces ¿a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de literatura infantil? Alcanzar una respuesta concreta puede resultar a veces una tarea compleja:

The definition of 'children's literature' lies at the heart of its endeavour: it is a category of books the existence of which absolutely depends on supposed relationships with a particular reading audience: children. The definition of 'children's literature' therefore is underpinned by purpose: it wants to be something in particular, because this is supposed to connect it with that reading audience – 'children' – with which it declares itself to be overtly and purposefully concerned. But is a children's book a book written by children, or for children? And, crucially, what does it mean to write a book 'for' children? If it is a book written 'for' children, is it then still a children's book if it is (only) read by adults? What of 'adult' books read also by children – are they 'children's literature'? (Lesnik-Oberstein, 1996, p. 17)

A pesar de las dificultades evidentes para definir el género, desde esta investigación nos gustaría asumir como literatura infantil a todas aquellas historias que han sido

7 Con 'material real o auténtico' nos referimos específicamente a libros que leen -tanto en las aulas como fuera de ellas- aquellos niños y niñas cuya lengua materna es el inglés (original o traducido). Autores como Hedge (2000), clasifican el material de lectura en la clase de ILE en tres tipos: 'auténtico' (no escrito para estudiantes de lenguas sino con otros fines), 'pedagógico' (escrito específicamente para los estudiantes de una segunda lengua, con diversos tipos de control lingüístico) y 'adaptado' (material auténtico modificado según las necesidades de los estudiantes de una segunda lengua). Aunque existe una gran cantidad de material adaptado para la enseñanza de ILE, en casi ninguna ocasión la calidad literaria y estética es la misma que la del material real o auténtico.

concebidas para el público infantil, aunque también puedan ser estimulantes para el público adulto y que conforman un sustrato de conocimiento propio que está interconectado y que se nutre a medida que se aumenta en su conocimiento. Uno de los autores más destacados de nuestro país en lo relativo a la importancia del fomento de la lectura de este género es Antonio Mendoza Fillola, cuyas aportaciones entorno a la noción de educación literaria desde la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) resultan esenciales para entender nuestro trabajo, pues hacen hincapié en un acceso temprano a la literatura y las posibilidades que se despliegan a partir de este hecho.

Aunque Mendoza Fillola lleva a cabo sus planteamientos hacia la literatura en la L1, consideramos que la mayoría de sus afirmaciones son transferibles a la educación literaria en la clase de ILE. En un intento de ofrecer una panorámica de la situación de la LIJ en la enseñanza, Mendoza Fillola (2005) afirma en torno a la concepción tradicional de la literatura⁸ como asignatura en el currículum escolar:

A causa del predominio de la concepción tradicional de la literatura como asignatura en el currículum escolar no se ha advertido que lo cierto es que sí es posible un temprano acceso a las producciones literarias. Queriendo ver la cuestión desde un lado positivo, digamos que, afortunadamente, la literatura infantil y juvenil no está encasillada en el currículum escolar como objeto de 'estudio'; su limitada presencia tiene el inconveniente de que no se le considere suficientemente integrada en la formación; pero, a su vez, deja abiertas las puertas a las posibilidades formativas que puede desempeñar como creación estética y cultural. (...) La afirmación anterior se debe a que con el planteamiento de la literatura como 'asignatura' sólo se ha enmascarado y confundido lo que es la verdadera educación literaria. Pero la verdadera cuestión es hacer transitable el trayecto por la literatura, cómo dar con la obra oportuna en cada punto del camino – y aquí la LIJ ofrece la posibilidad de facilitar la andadura. (Mendoza Fillola, 2005, p. 34)

¿En qué consiste pues una correcta educación literaria y qué beneficios posee para el desarrollo correcta competencia lectora en lengua extranjera y el pensamiento crítico? Son muchos los autores que han apuntado los innumerables beneficios de emplear el texto literario en la clase de ILE; Khan y Mohammad (2018) afirman que: “Literary texts play an important role in learning English language, especially enhancing communication competence, raising cultural awareness and generating motivation among students” (p.

8 “En un planteamiento tradicional, cuando se habla de 'enseñanza de la literatura' se confunde con 'historia de la literatura, razón por la que su estudio y su aprendizaje se han limitado al 'aprendizaje', a la memorización de referencias, de títulos, de síntesis argumentales...” (Mendoza Fillola, 2005 , p.37).

167). Por su parte, Mendoza Fillola (2005) define educación literaria como la educación *en y para* la lectura literaria, que no es otra cosa que la preparación para que el lector en formación llegue a:

- Saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario.

- Acceder con autonomía al conjunto de producciones artísticas que constituye la literatura.

- Desarrollar las competencias esenciales que se perfilan en varias direcciones (construcción de la competencia lecto-literaria, reconocimiento del discurso literario en sus facetas lúdica y estética, desarrollo de la actividad cognitiva e interactiva que se desarrolla en el proceso de recepción, acceso al significado e intencionalidad del texto y establecimiento de la comunicación literaria).

Alejado pues del tratamiento tradicional de la literatura en el entorno escolar, Mendoza Fillola (2005) sugiere que la educación literaria debe enseñar al alumno-lector a establecer su lectura personal (interpretación y valoración de las obras con la libertad que le permita su dominio lector). Por su parte, el papel del maestro será esencialmente el de mediador.

Resumiendo, la literatura infantil y la educación literaria sólo alcanzarán pleno desarrollo si son tomadas como valiosas en sí mismas, únicamente así seremos capaces de atraer a los lectores más jóvenes para que sean capaces de comenzar a pensar por sí mismos, con criterios, gustos y valores propios, o como dice Mendoza Fillola (2005): “La educación literaria es básica y esencial para el acceso al mundo de la cultura, la lectura tiene que ser siempre una actividad significativa para el receptor” (p. 44). La pura instrumentalización de la literatura sólo conseguirá una audiencia desmotivada.

Así, una vez aclarada la importancia que posee la educación literaria, podemos dar un paso más y preguntarnos cuál será el medio literario más adecuado para introducir a los niños y niñas a la lectura en la clase de ILE. Como ya hemos anticipado, teniendo en cuenta la edad del alumnado y la naturaleza introductoria de nuestra propuesta, la imagen resultará clave para apoyar el texto escrito, tanto a nivel de comprensión como de creatividad e interpretación, por lo que consideramos que el mejor material para trabajar será aquel que

establezca una relación directa con la imagen.

4-. El álbum ilustrado como punto de partida para la lectura en clase de ILE.

4.1. De los libros con imágenes al álbum ilustrado. Definición, características y tipología.

Hasta ahora nos hemos referido a nuestra principal fuente de trabajo con la denominación de álbum ilustrado (libro-álbum) o libro ilustrado indistintamente, y es que en el ámbito anglosajón –del que proceden la mayoría de nuestras fuentes bibliográficas– emplean para referirse a ambos la palabra 'picturebook' o 'picture book' pero son enormes las diferencias que existen entre los libros que poseen imágenes. Por este motivo, llegados a este punto necesitamos hacer una puntualización esencial: ¿son acaso todos los libros que poseen imágenes álbumes ilustrados? La crítica especializada afirma que no, que el álbum ilustrado posee una serie de características especiales que lo convierten en un objeto único frente a otros libros que poseen imágenes. Un gran referente en la materia, Maria Nikolajeva, recoge en su obra *How Picturebooks Work* algunos intentos para establecer una tipología de lo que normalmente cabe bajo el vocablo 'picturebook' en sentido amplio:

Some helpful steps in defining a picturebook typology have been made. Torben Gregersen makes the following distinctions:

- (a) the exhibit book: picture dictionary (no narrative).
- (b) the picture narrative: wordless or with very few words.
- (c) the picturebook or picture storybook: text and picture equally important.
- (d) the illustrated book: the text can exist independently.

(Nikolajeva, 2005, p.6)

Así, el álbum ilustrado se correspondería con la tercera distinción, mientras que el libro ilustrado se correspondería con la cuarta, aunque cabrían algunos matices ulteriores, pues algunos especialistas limitan el uso de álbum ilustrado a lo que se conoce como álbum ilustrado contemporáneo, cuyas características artístico-estéticas son mucho más específicas, lo que lo convierte ya no sólo en un género literario sino también en un producto editorial. Gutiérrez (2016) nos ofrece una buena primera aproximación a lo que podríamos entender como álbum ilustrado:

La diferencia esencial con relación al “libro de imágenes” es que el álbum cuenta una historia y no así el libro de imágenes. (...) El texto y la imagen colaboran juntos para contar la historia, y otros elementos como el tamaño y formato, el fondo de la página, la ordenación de los

elementos, la tipografía, el color, etc., los denominados paratextos, tienen también una función valiosa y significativa. (...) A diferencia de la ilustración tradicional, cuyo papel era repetir lo ya dicho en el texto, el “contrato” actual entre las palabras y las imágenes puede ser de varios tipos: la ilustración a veces complementa, otras anticipa; en ocasiones exagera... (p. 260)

Como anticipa Gutiérrez, la relación que existe entre texto e imagen en el álbum ilustrado va más allá de la mera repetición, por ello consideramos que se trata de un género que responde perfectamente a lo que demandaremos de un libro para un correcto desarrollo del pensamiento crítico. Pero sin entrar todavía en esta cuestión, queremos profundizar en esa relación única que existe entre palabra e imagen en el álbum ilustrado, una relación de tensión a partir de la cual surge el auténtico poder del álbum ilustrado:

The unique character of picturebooks as an art form is based on the combination of two levels of communication, the visual and the verbal. Making use of semiotic terminology we can say that picturebooks communicate by means of two separate signs, the iconic and the conventional. (...) The function of pictures, iconic signs, is to describe or represent. The function of words, conventional signs, is primarily to narrate. (...) The tension between the two functions creates unlimited possibilities for interaction between word and image in a picturebook. (Nikolajeva, 2006, p. 1).

Lo curioso es precisamente que dicha relación puede manifestarse de los modos más diversos según el álbum que nos ocupe: cooperación, especificación, extensión, complementación, alternancia e incluso desviación o contraposición. En esta línea, Joanne Golden (1990) hace la siguiente clasificación de los diferentes tipos de interacción texto-imagen que podemos encontrar:

- El texto y las imágenes son simétricas, creando redundancias.
- El texto depende de las imágenes para su aclaración.
- La ilustración realza, detalla el texto.
- El texto mantiene la narración primaria, la ilustración es selectiva.
- La imagen mantiene la narración primaria, el texto es selectivo.

De esta rica variedad de interacciones nos beneficiaremos en el aula, como veremos en el próximo apartado, donde nos centraremos en las ventajas didácticas del álbum ilustrado en la clase de ILE. Es en esta interacción texto-imagen donde reside el enorme

valor educativo del mismo, tanto a nivel de adquisición de la L2 como del desarrollo cognitivo, la alfabetización visual-estética y la lectura crítica.

4.2. Ventajas didácticas del uso del álbum ilustrado en la clase de ILE.

Aunque ya lo hemos ido anticipando, nos centraremos ahora en especificar y explicar por qué consideramos el álbum ilustrado un instrumento esencial para la introducción de la lectura en la clase de ILE al tiempo que desarrollamos otras destrezas como la iniciación al pensamiento o la lectura crítica. Debemos recordar aquí que nuestra intención es llevar a cabo dicha iniciación a la lectura en inglés en segundo de educación primaria, donde el conocimiento del idioma (en particular de la lengua escrita) es nulo o muy limitado⁹, por lo que la primera ventaja del emplear el álbum ilustrado resulta evidente, como recoge Nodelman (1988): “It is certainly true that pictures communicate more universally and more readily than do words” (p. 5). De este modo, las ilustraciones servirán para apoyar las carencias idiomáticas, pero también para estimular la búsqueda de significados y la respuesta lectora:

Reader-response theory, with its central notion of textual gaps is also valuable in approaching picturebook dynamics. Both words and images leave room for the readers/viewers to fill with their previous knowledge, experience and expectations, and we may find infinite possibilities for word-image interaction. The verbal text has its gaps, and the visual text has its own gaps. Words and images fill each other's gaps, wholly or partially. But they can also leave gaps for the reader/viewer to fill. (Nikolajeva, 2006, p. 2)

Son muchos los estudios que avalan el enorme valor pedagógico del álbum ilustrado, tanto en L1 como en L2. Entre los primeros encontramos las aportaciones del proyecto desarrollado por Evelyn Arizpe y Morag Styles en *Children Reading Picturebooks* (2016) y entre los segundos la propuesta de Sandi Mourão, cuyo trabajo se centra en analizar las posibilidades de trabajar todas las potencialidades de álbum ilustrado en la clase de ILE, concluyendo que son similares a las desarrolladas en la lengua materna. De este modo, según Arizpe y Styles (2016):

Whether it is the language or literacy skills, literacy understanding or the exploration of curricular

9 Aunque no cuenten con experiencia lectora en inglés, sí lo hacen en su lengua materna, hecho que -a pesar de las diferencias y variaciones que presenta el inglés- facilita mucho el trabajo, pues ya están familiarizados con el alfabeto romano y las convenciones propias de la lectura.

topics, it is clear that picturebooks have much to offer in terms of pedagogy. (...) Regarding teaching, what we found more important (...) are two essential points: first, that the picturebook is valued not only as a vehicle for learning but also as an aesthetic and cultural object; and second, that the children's responses are also valued and given space to emerge and develop. (...) The more picturebooks children are exposed to and the more experienced the teacher (or mediator), the more the children's critical sense of narrative and image will increase and be able to extend into further learning of literature, language and art. (p. 187)

A todo esto, debemos añadir que no existen temas que no hayan sido tratados por el álbum ilustrado, por lo que resulta perfecto para dar cuenta del vocabulario exigido por el currículum para la materia de inglés. Además de dicha flexibilidad, los estudios con niños y niñas realizados durante 15 años desarrollados por Arizpe y Styles (2016) arrojan una serie de consideraciones clave a la hora de trabajar con el álbum ilustrado en el aula, destacando las siguientes recomendaciones:

- Uso de libros ilustrados bien elaborados que tienen el potencial de "enseñar" a los lectores habilidades tanto literarias como de alfabetización, alentando así al lector / espectador a participar de manera profunda, lo que conducirá al desarrollo del pensamiento crítico y un aprendizaje significativo.
- Disponer de tiempo para mirar de cerca las imágenes y releer.
- Valorar las prácticas de conocimiento intertextual y de alfabetización visual que los niños aportan a su creación de significado fuera del contexto escolar.
- Proporcionar metalenguaje para discutir las características visuales de los libros, así como algunas referencias a cómo interactúan las imágenes y el texto.
- Preguntar y discutir referencias culturales de los libros.
- Considerar el papel del mediador en la interacción entre los niños y los álbumes.
- Fomentar la interpretación y comprensión en profundidad a través de conversaciones y discusiones colaborativas.

En lo relativo al valor que posee el álbum ilustrado en el aula de ILE, queremos destacar el trabajo realizado por la revista digital CLELE (Children's Literature in English Language Education). Según podemos leer en su página principal¹⁰, la revista investiga la literatura infantil como una forma de arte y como un marco para conectar la enseñanza de la literatura L2 a lo largo de los años escolares. Sus investigaciones cubren todas las ventajas

¹⁰ <http://clelejournal.org/>

que promueve el uso de la literatura infantil para la adquisición de L2 desde la edad preescolar hasta adultos jóvenes. Entre los principales temas que tratan en relación a la literatura infantil (donde el álbum ilustrado ocupa un lugar central) podemos encontrar los siguientes: alfabetización visual, alfabetización crítica, teoría de la respuesta lectora, competencia intercultural, cuestiones ideológicas, de género y diversidad, lenguaje literario, escritura creativa infantil y canon de textos literarios en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Sandi Mourão, una de sus editoras junto a Janice Bland y Christiane Lütge, especializada en el valor del álbum ilustrado en la clase de ILE en la educación primaria, reivindica en su artículo 'Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response' el uso de material real para despertar respuestas auténticas a través de la lectura al tiempo que los niños y niñas adquieren el idioma:

Over the years I have worked with dozens of EFL teachers in professional development sessions about storytelling and picturebooks. I have noticed a propensity for many to focus almost entirely on selecting a picturebook for the words it contains and for the purpose of contextualizing lexical items around a particular topic, such as clothes, colours, food etc. This is a natural tendency as we are teaching a language and the written word in particular is seen as the governing system of meaning, especially in educational contexts. This article makes a stand for moving beyond using picturebooks to contextualize the learners' understanding of words, expressions and concepts in English, to understanding the potential of picturebooks for providing authentic reasons for language use, discussion and above all for prompting thinking through response in English. (Mourão, 2016, p. 26)

Es precisamente esa respuesta auténtica y significativa la que queremos despertar entre nuestro alumnado, aunque también somos conscientes de que existen algunas dificultades que debemos tener en cuenta a la hora de trabajar con el álbum ilustrado en la clase de ILE. Entre ellas nos gustaría destacar las apuntadas por Arizpe y Styles (2016):

Many teachers are now turning to picturebooks for teaching, but many others are still unsure about how to use them in the classroom and they are uncomfortable about working with the images. (...) It is also the case that the pressures of the curriculum limit the time that can be spent with picturebooks. (...) As some teachers have pointed out to us, it is all very well to look and talk about picturebooks with one child or small group, but what happens when there are 30 children in a classroom (and not enough copies to go round). (p. 186)

A pesar de dichas dificultades, consideramos que las ventajas y la riqueza que proporciona el trabajo con el álbum ilustrado merece la pena el esfuerzo, pues son muchas las áreas que podemos introducir o potenciar a través de un correcto trabajo con el álbum ilustrado; entre ellas, podemos destacar las siguientes: desarrollo cognitivo, pensamiento crítico, adquisición del lenguaje, alfabetización emocional, alfabetización visual, educación literaria, adquisición de una segunda lengua y conciencia social y cultural.

Vistas pues las enormes ventajas didácticas del uso del álbum ilustrado en el aula que aspira a un conocimiento significativo y transversal, ahora analizaremos las posibilidades que ofrecen específicamente para el desarrollo del pensamiento crítico.

5-. Iniciación al pensamiento crítico en clase de ILE.

5.1. ¿Acaso pueden los niños y niñas hacer filosofía?

Analizada la viabilidad y los beneficios de trabajar con el álbum ilustrado en la clase de ILE, surge ahora la cuestión de la viabilidad y la necesidad de iniciar el desarrollo del pensamiento crítico en edades tempranas. Llegados a este punto debemos recordar que nuestra propuesta está diseñada para niños de segundo de educación primaria, por lo que debemos responder a la siguiente pregunta: ¿Está nuestro alumnado preparado para desarrollar una lectura crítica y, por consiguiente, su propio pensamiento crítico? Es aquí donde surge el debate, pues la mayoría de las líneas actuales de investigación sobre educación están absolutamente influenciadas por el psicólogo Jean Piaget, hecho que en cierto modo tiende a supeditar las posibilidades de aprendizaje a un único factor: la edad del alumno. Así, se elimina la posible diversidad cognitiva del alumnado, limitando sus posibilidades de aprender y provocando efectos devastadores en el currículum:

An underlying philosophical assumption of Piagetian theory is that children's reasoning will develop automatically as they get older. (...) In this view, it is assumed that children's development goes through irreversible, necessarily age-related stages. This stage-theory of cognitive development is reflected in how educational curricula for primary education have been designed. The sort of educational material taught, and how it is taught, has to conform to the particular intellectual capacities characteristic of the child's age. Thus, the educator focuses on the child's age, and not the child itself, running the risk that too much importance is given to what children have in common (their age) instead of what makes them different from one another (different abilities). (...) We don't know yet the effect on the intellectual development of

Entonces, si el currículum se construye desde las teorías piagetianas, ¿cómo es posible que se exija algo que se ha dado en llamar competencia de 'aprender a aprender', conocimiento transversal y conciencia social, cultural y cívica? ¿Acaso no es eso pensamiento crítico? ¿Acaso no rebasa eso la supuesta capacidad cognitiva defendida por Piaget? Como respuesta a todas estas contradicciones, si echamos un vistazo rápido al currículum de primaria, comprobaremos que la única materia que se ocupa de estos temas es la de Valores Sociales y Cívicos, pero ¿de qué modo? En todos los contenidos reconocemos una tendencia a la uniformización del pensamiento en lugar de la emancipación del mismo a pesar de que sobre toda práctica docente se demande una constante atención a la diversidad. ¿Cómo se atiende a la diversidad si siempre se espera una respuesta unívoca y correcta? De hecho, la materia que se ocupa de estas cuestiones de manera específica -la filosofía- ha sido desplazada a la optatividad en cursos como segundo de Bachillerato. ¿Qué es lo que ocurre entonces? ¿Quiere realmente el sistema educativo formar a ciudadanos libres y críticos? ¿Qué impacto social tendría ese hecho? Y ¿qué cambios deberían llevarse a cabo en el rol docente? ¿Está dispuesto el profesorado a que sus respuestas sean discutidas? ¿Cómo se aprende a aprender sin ser críticos? Como ocurre en el proceder filosófico, una pregunta conduce irremediabilmente a otra, pero es que el debate sobre la posibilidad de que los niños y niñas puedan aproximarse a cuestiones filosóficas es muy antiguo. Quizás se trate de un problema de perspectiva, pues de ningún modo hacer filosofía con niños se asemeja a hacer filosofía con adultos. Es más, hacer filosofía no se asemeja a estudiar historia de la filosofía; es aprender a aprender, adquirir valores sociales y desarrollar una conciencia cultural y cívica de manera crítica. En definitiva, es hacer todo lo que demanda un currículum que -de manera contradictoria asume- que los niños a estas edades no pueden pensar críticamente, ¿acaso alguna vez se ha intentado? Recordemos aquellas palabras de Wartenberg (2014) recogidas en nuestra introducción:

One of the reasons that philosophy is not widely taught at the elementary school level is that those responsible for teaching young children generally don't think that they have the specialized knowledge or skills necessary for doing so. (...) But teaching philosophy to elementary schoolchildren does not involve giving lectures on the great philosophers of the past or the central problems of Western philosophy. (p. 15)

Tenemos pues que entender que existe una diferencia esencial entre lo que entendemos como disciplina académica (centrada en contenidos y pensamientos concretos de grandes autores) y la filosofía como metodología potenciadora del pensamiento crítico y autónomo (la que debemos desarrollar con los niños). Está claro que nuestra aspiración aquí es la de llevar a cabo una pequeña revolución en el aula; no se trata de introducir materias específicas de filosofía en el currículum de primaria, sino simplemente cambiar la perspectiva y un mayor ajuste entre las demandas y la práctica docente. Así, una de las mayores demandas desde la administración y teorías educativas es el desarrollo de un aprendizaje significativo, pero finalmente los estándares de aprendizaje que se proponen - aunque disfrazados bajo la etiqueta de destrezas y competencias- están centrados en el aprendizaje de meros contenidos teóricos. No negaremos aquí la necesidad que tienen los niños de adquirir una base de conocimiento sólida y universal, pero consideramos que además de conocerlos deben poder ser entendidos y sometidos a la fuerza de la pregunta. Así expresa Murris (1997) qué es efectivamente potenciar un aprendizaje significativo:

When children have the genuine opportunity to generate their own questions, not only will what they learn be more meaningful, they will remember it better too. (...) They shape and reshape the concepts through which they understand themselves, others and the world. (...) If philosophy encourages one to ask the right kind of questions then the relevance of philosophy for other disciplines becomes clear. (...) The value of philosophy is that it helps to 'break' habits of thought. (...) The educational results of this are critical self reflection and autonomous thinking. (pp. 131-133)

En uno de los ámbitos sobre los que podemos aplicar este cambio de perspectiva es precisamente el de la clase de ILE. Aunque parezca evidente que el esfuerzo será mayor en el aula de inglés, con una correcta preparación previa del vocabulario y las estructuras básicas necesarias, podemos lograr muchos de nuestros propósitos; es más, una nueva lengua es siempre una nueva ventana a diferentes perspectivas -tanto por la naturaleza del propio idioma como por las relaciones que este establece con otras culturas-. Aprender una lengua es también aprender un modo nuevo de acceder al mundo con herramientas distintas, por lo que existen ciertas ventajas en la clase de ILE. Como veremos, la clave para que nuestro alumnado lleve a cabo una lectura crítica y significativa y desarrolle un pensamiento autónomo radica en la naturaleza de las preguntas y las posibilidades de responderlas.

Así, lo que planteamos en esta investigación es un desarrollo del arte de preguntar - no tanto de responder- a partir de textos literarios (el álbum ilustrado en concreto) reales y de calidad, pues quizás el conocimiento que se necesita para preguntar es mucho más profundo que el que se necesita para responder. ¿Cuáles son las ventajas entonces del arte de preguntar?

Pioneer of Philosophy for Children (P4C), Matthew Lipman, developed purpose-written material for the teaching of philosophy to young children because he was concerned about two problems in education: first, children do not think as well as they are capable of (and a truly democratic society demands that children think well), and, secondly, children's original curiosity, sense of wonder, and enthusiasm diminishes as they progress through school. (Reed, 1992, p. 147)

Así, en la mayoría de las escuelas, no se atiende a las demandas de conocimiento de los niños y niñas, sino que: "Education focuses on 'knowledge acquisition', rather than 'thinking', and therefore, fails to nourish children's natural intellectual curiosity" (Murrells, 1997, p. 129). O como apuntan Lipman y Sharp (1978): "Children are curious (...) To children's impressive capacity for wonder, philosophy can add awareness of the fundamental enigmas of existence that most children unaided can only suspect. (...) The child's persistent 'Why?' expresses a profound need to get at whatever meanings the world has to offer" (p. 8).

Es por ello que la introducción del modo de proceder de la filosofía -no tanto la materia específica- es un derecho que todos los currículos deberían ofrecer a los niños y niñas, a los que nunca se les ha otorgado el derecho de pensar sobre lo que aprenden sino simplemente a aprenderlo. Es por ello que cuando llegan a la educación secundaria, cierta libertad de pensamiento incomoda a la mayoría, y algo que resultaba natural a edades tempranas se convierte en algo difícil y ortopédico, en un fracaso obligado. ¿Cómo pretendemos que nuestro alumnado cuestione el mundo, al otro y a sí mismo si no le hemos dejado hacerlo durante toda la educación primaria? Nunca se ha respondido a las preguntas fundamentales porque nunca han podido ser formuladas. Es por ello que nosotros, desde el aula de ILE, queremos dar salida a parte de esa inquietud natural.

5.2. El pensamiento crítico a partir del álbum ilustrado en clase de ILE.

Debemos recordar aquí todas las virtudes pedagógicas que el álbum ilustrado poseía

para trabajar la iniciación a la lectura en la clase de ILE. Partiendo de esa rica relación que se establece entre el texto y la imagen y añadiendo nuestra intención de desarrollar el pensamiento crítico a través de su lectura, tenemos ya un marco perfecto para trabajar. La naturaleza eminentemente dialógica que plantea el aprendizaje basado en preguntas resulta ideal para iniciarse en el lenguaje escrito, pues aunque se persiga la comprensión del mismo, la producción por parte de los alumnos y alumnas sigue siendo eminentemente oral; dada su mayor complejidad, la producción escrita se incorporará después.

El desarrollo del pensamiento crítico y la lectura dialógica a través del álbum ilustrado puede considerarse una variación de la propuesta 'Philosophy for Children' de Matthew Lipman, en la que, según Karin Murris (2016): "The key educational idea is that the fictional novels model children and adults engaging in communities of philosophical inquiry. (...) There is an *entangled relationship between text and philosophy* (...) and *between text and pedagogy*" (p. 2). Más allá de una simple metodología de enseñanza basada en actividades, tenemos que entender el proceso como un modo de vida:

Lipman's pioneering work (...) profoundly questions how schools regard knowledge and how subjects are taught. (...) His program has inspired others to create a variety of alternative resources and approaches to support teachers in their philosophical work , either for practical reasons (...) or pedagogical reasons. The picturebook has been a recurrent feature in the diversification. Why is this? What is peculiar about the picturebook that makes it such a suitable philosophical text? (Murris, 2016, p. 4)

Es precisamente Murris (2016) quien introduce el trabajo filosófico en relación con el álbum ilustrado, mostrando sus enormes ventajas, no sólo en la educación primaria sino más allá:

Picturebooks are short, self-contained stories, not too expensive and sometimes already available in schools. (...) The pictures are perpetually pregnant with potential narrative meaning, indeterminate, unfinished, awaiting the closure provided by the words. (...) Picturebooks narratives often feature unusual characters, extreme concepts (e.g., immortality, the size of the universe) and obscure thought experiments. These narratives provoke philosophical conversations. (p. 5)

A estas ventajas señaladas por Murris debemos añadir la sencillez lingüística que necesitamos para la introducción de la lectura en la clase de ILE, la gran variedad de temas

que presentan y el hecho de que las tensiones generadas por texto e imagen producen la tensión necesaria entre libertad y determinismo que se necesita para la lectura dialógica y el desarrollo del pensamiento crítico, pero siempre sin caer en excesivos tecnicismos. Por ejemplo, podemos renunciar a emplear el término 'filosofía' y las etiquetas que normalmente se usan en el ámbito académico: metafísica, epistemología, estética, ética, política, etc. y sustituirlas por vocablos más familiares para nuestro alumnado basadas en los grandes contrarios que articulan el pensamiento: finito-infinito, uno-múltiple, yo-el otro, naturaleza-cultura, bueno-malo, bonito-feo... Cuestiones de adaptación terminológica aparte, no debemos olvidar que:

In philosophy with picturebooks there is dynamic entanglement between philosophy, the democratic practice of the community of inquiry (...) and the epistemological ambiguity and aesthetic qualities of the picturebooks. (...) The teacher does not scaffold existing truths, but problematizes the relationship that both students and teachers have to truths in which they are already installed. (Kohan, 2011, p. 346)

Como veremos ahora, el papel esencial del álbum ilustrado no será simplemente el de apoyar la visión del mundo de los niños y niñas, sino también el de contradecirlo y expandirlo hacia nuevas perspectivas.

6-. Una propuesta de trabajo para la clase de ILE en segundo de educación primaria.

Una vez expuestas las bases teóricas que legitimarían la posibilidad de desarrollar una aproximación a la lectura de este tipo, nos gustaría recoger aquí una propuesta más concreta de lectura adaptada a segundo curso de educación primaria. En ella incluiremos: la metodología que consideramos más adecuada para las sesiones, los criterios a tener en cuenta para una correcta selección del material, los libros sobre los que llevaríamos a cabo las discusiones y los que formarían parte de nuestra biblioteca de aula.

6.1. Criterios para la selección y clasificación del material.

El primer paso para el desarrollo de la propuesta es la selección de un buen material de trabajo. De hecho, muchos de los profesores que han intentado desarrollar esta metodología encuentran la tarea de selección de materiales la más complicada de todo el proceso, en especial las cuestiones estéticas relacionadas con la imagen. Como describe

Roche (2015): “Many teachers seem intuitively to recognise the common sense of the dialogic practice. But while they support the idea conceptually, especially when shown videos of classes engaged in dialogue, many teachers say that they lack specific knowledge about suitable 'good' books” (p. 9). Aunque la clave para la elección de materiales adecuados reside en la lectura directa de los mismos, en estar actualizado de las novedades y conocer las principales referencias clásicas, presentaremos aquí algunos de los criterios que deberemos tener en cuenta para una selección adecuada a nuestro alumnado.

Sea cual sea el modo de proceder, resulta inevitable tener como primera referencia lo establecido por el *Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia* a nivel de objetivos generales, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación para el área de 'inglés como primera lengua extranjera', en este caso para segundo de educación primaria. Una vez aclaradas las aspiraciones básicas del currículum, se plantean tres criterios sobre los que llevar a cabo dicha selección:

- Estético.
- Lingüístico-literario.
- Temático-filosófico.

Aunque a priori pueda parecer secundario, el criterio estético para la selección de un álbum ilustrado resulta esencial, pues parte de su valor reside en sus imágenes y la capacidad que éstas poseen de apoyar el texto escrito y establecer un diálogo con el mismo. Dado que consideramos que un correcto desarrollo del pensamiento crítico pasa por una alfabetización visual-estética, y que una de las mayores potencialidades educativas del álbum reside en la composición entre texto e imagen, debemos tener presente siempre este factor. Es por ello que resultarán ideales para nuestros propósitos los libros cuyas imágenes no sólo suplan las posibles carencias lingüísticas de nuestro alumnado, sino que también despierten su imaginación y que más allá de contar una verdad, la sugieran, facilitando la respuesta personal y el surgimiento de preguntas por parte del propio alumnado. Como reconocen Arizpe y Styles (2015): “Using well-crafted picturebooks that have the potential to “teach” readers both literary and literacy skills as the reader/viewer is encouraged to engage deeply and can lead to critical thinking and meaningful learning” (p. 181).

El siguiente criterio -que viene determinado principalmente por la naturaleza de la

materia que impartiremos, inglés como lengua extranjera- debe ser el lingüístico, tanto a nivel de vocabulario como de estructuras, y es que, aunque uno de los principales objetivos de esta investigación sea mostrar la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en clase de ILE, no podemos perder de vista que nos encontramos en un aula de enseñanza de una segunda lengua. Por ello deberemos escoger libros cuyo vocabulario y estructuras sintácticas se ajusten en gran medida a las demandas del currículum¹¹ establecidas para el curso para el que está diseñada la propuesta. Dado que trabajaremos con material real, lo más probable es que en muchos casos se presenten más estructuras o palabras de las exigidas por el currículum, pero aunque pueda tratarse de una dificultad añadida, consideramos que el contexto global del libro contribuirá a su comprensión y facilitará una rápida adquisición. En aquellos casos en los que consideremos necesario ampliar el vocabulario o las estructuras presentadas por el libro escogido, lo haremos a través de una preparación previa o de la discusión posterior.

Dado que la lectura debería ser mucho más que una mera descodificación y un medio para un fin, sino más bien un fin en sí mismo que promueva el disfrute y las conexiones intertextuales, nuestro material -además de responder a las exigencias estrictamente comunicativas- debe ser escogido en función de su calidad literaria, pues se trata de un elemento esencial para un correcto desarrollo no sólo de la comprensión escrita y la lectura sino también de la escritura y la expresión oral.

Por último, en lo relativo a los criterios temáticos, relacionados tanto con los contenidos curriculares como vinculados a la discusión filosófica, debemos apuntar antes de nada que el álbum ilustrado toca prácticamente todas las temáticas imaginables desde perspectivas muy variadas, sin estar diseñado explícitamente para el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque a priori la gran disponibilidad de material real resulte muy ventajosa, se plantea aquí el dilema de la elección pues, ¿cómo escoger aquellos libros más adecuados para un posterior desarrollo de la discusión filosófica? ¿Qué temáticas deberían tratar? Dado que el trasfondo filosófico no viene determinado por el currículum, el maestro poseerá bastante libertad a la hora de escoger sus materiales, estableciendo como punto de partida aquellas áreas que acogerían un desarrollo global del pensamiento y la lectura crítica y que pueden especificarse en mayor o menor medida. Existen muchos criterios para

11 Para las demandas específicas a nivel de estructuras y vocabulario para 'inglés como primera lengua extranjera' en segundo de educación primaria, véase el *Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*.

agrupar y escoger materiales en relación a las principales áreas de la filosofía, pero dado que no se trata de filosofía para adultos, tanto los grupos como el etiquetaje de los mismos tendrán que ser adaptados.

Un buen punto de partida para poder agrupar y escoger material de lectura -sobre todo para los maestros no iniciados en el proceder filosófico- es el planteado por Nikolajeva (2014) en *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. En esta obra, la autora apunta cuatro grandes bloques teóricos a tener en cuenta para el correcto desarrollo del pensamiento crítico a edades tempranas. Nosotros consideramos que esos grandes bloques (o áreas) pueden perfectamente convertirse en una guía sencilla para clasificar libros y ofrecer una lectura variada en términos de pensamiento crítico, intentando siempre que en cada curso se trate al menos un libro relacionado con cada uno de los bloques. Dichos bloques o áreas son:

- Conocimiento del mundo.
- Relaciones sociales y personales (conocimiento del otro).
- Conocimiento de uno mismo.
- Conocimiento ético y conciencia medioambiental y multicultural.

Sobre estos cuatro grandes bloques temáticos podríamos llevar a cabo subdivisiones que se corresponderían más directamente con algunas de las áreas propias de la filosofía: ética, filosofía social y política, metafísica, epistemología, filosofía de la mente, lógica, filosofía del lenguaje, estética... Como ya hemos apuntado anteriormente, aunque empleemos la terminología filosófica para nuestra programación personal, a la hora de presentarlas a los niños y niñas debemos llevar a cabo una adaptación terminológica basada en los grandes contrarios que articulan el pensamiento: finito-infinito, uno-múltiple, yo-el otro, naturaleza-cultura, bueno-malo, bonito-feo...

Como veremos, una de las claves para el buen funcionamiento a largo plazo de este método es la lectura extensiva y silenciosa, para lo que resultará esencial disponer de una buena biblioteca -mejor de aula que de centro- y llevar a cabo una clasificación basada en disciplinas filosóficas (adaptando siempre la terminología) o bien en los tres grandes grupos señalados por Nikolajeva como la que hemos empleado para escoger los libros que trabajaremos directamente en el aula. Aspiramos con ello a que nuestras clases sirvan para que el alumnado sepa seleccionar su propio material en relación a las problemáticas que

más le interesan, y no sólo las que le interesan sino también de las que más disfrutan. De este modo, la capacidad de despertar interés y el goce que proporciona la lectura se convierten también en criterios indispensables para la selección de material.

Una vez aclarados los criterios para escoger y clasificar nuestros materiales, presentaremos las líneas generales de la metodología que emplearemos.

6.2. Metodología y procedimiento.

Como apuntamos al principio de nuestro trabajo, además de una perspectiva holística de aproximación a la lectura, optaremos por un modelo que combinará las técnicas clásicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: *reading aloud* (siempre acompañado de una lectura crítica, dialógica e interactiva) y *silent and extensive reading* (lectura silenciosa y extensiva), pues ambas contribuyen de manera distinta a potenciar tanto las posibilidades interpretativas del contenido como la expresión del pensamiento. Aunque la tendencia actual es la de promover la lectura en voz alta, consideramos que la relación individual y directa entre texto y alumno también resulta esencial, sobre todo porque permite al lector detenerse en aquellas cuestiones que le resultan más interesantes y establecer así vínculos personales con el texto que contribuirán a su futura autonomía lectora y crítica.

Antes de comenzar nos gustaría apuntar que aspiramos a usar la L1 en el menor grado posible, pero dadas las edades y la carencia de un entorno en el que se hable inglés más allá del aula puede que en más ocasiones de las deseadas se tenga que recurrir a la lengua materna. En dichos casos, se intentará establecer un diálogo entre ambas lenguas para el establecimiento de conocimientos significativos y no permanecer en la mera traducción.

Una vez asumidas estas cuestiones -que en gran medida vendrán determinadas por la naturaleza concreta del alumnado- cabe puntualizar que el álbum se convertirá en el material central del trabajo en el aula, en sustitución del libro de texto (siempre y cuando lo permitan las directrices del centro). Se deben tomar pues como unidades didácticas en sí mismas, y que se acompañarán de un portfolio personal donde se recogerán las actividades propuestas para cada uno de ellos.

Hechas estas puntualizaciones, podemos pasar ya a explicar el procedimiento -de

aproximadamente un mes de duración¹²- que se empleará de manera general, pero que podrá verse ligeramente modificado por el desarrollo efectivo de las sesiones en el aula. A pesar de dichas modificaciones necesarias, en esencia el proceso y metodología serían las siguientes:

-Sesión 1. Preparación de la lectura.

Pequeña aproximación a la temática sobre la que se trata el libro acompañada de una breve presentación del vocabulario indispensable para la comprensión del mismo. No se trata de llevar a cabo una explicación de la trama del libro, sino de proporcionar las claves mínimas para un fácil acceso al mismo.

-Sesión 2. Despertar el interés y lectura silenciosa.

Mostrar el libro al alumnado, intentando despertar su interés en el mismo preguntando sobre qué creen que ocurrirá en el libro a través únicamente del título, la portada y la contraportada. El primer contacto directo con el libro será silencioso; los niños, leerán y ojearán el álbum de forma individual (o en pequeños grupos si no disponemos de suficientes ejemplares). Durante este proceso, que aspira a establecer una conexión directa entre texto y lector para el desarrollo de una libre interpretación, el maestro/a intentará resolver todas aquellas preguntas que vayan surgiendo, pero sin condicionar ni proponer una supuesta 'interpretación correcta' del mismo. Se trata pues de un proceso más de creación de significados que de comprensión de los mismos. El componente visual del álbum resulta esencial en este estadio, pues aunque hayamos proporcionado alguna de las claves textuales, no resultarán en absoluto suficientes para acceder al contenido. Tras la lectura silenciosa, se solicitará que el alumnado haga un dibujo que resuma el libro, anotando también tres palabras que hayan llamado su atención. El maestro/a actuará como mediador entre el libro y el alumnado, pero no deberá condicionar esta relación en ningún caso.

-Sesiones 3, 4, 5 y 6. Lectura dialógica y actividades de apoyo.

Estas sesiones ocuparán la parte central del proceso, en las que a través de la lectura dialógica no sólo intentaremos desarrollar el pensamiento crítico de nuestro alumnado, sino

¹² Dado lo establecido por el Decreto 105/2014, para segundo de educación primaria se establecen dos sesiones semanales para el área de 'Primera lengua extranjera: inglés', por lo que se calcula que el tiempo dedicado a cada libro -entendiendo dedicado como tiempo que toma como 'excusa o punto de partida un determinado álbum ilustrado- será de entre 8 y 9 sesiones.

también que adquieran de modo significativo y contextualizado las competencias lingüísticas exigidas por el currículum. Aunque la mayoría del trabajo realizado hasta ahora recoge muchas de las características de cómo debería desarrollarse la metodología basada en la pregunta y el diálogo, nos gustaría apuntar aquí los principales pasos a seguir. Quizás su extrema sencillez pueda sorprender después de todo, pues como apunta Roche (2015):

'Critical Thinking and Book Talk' approach to reading picturebooks together and discussing them (...) on the surface it is a simple enough approach: all you need is a good picturebook and a child or a group of children who can see the pictures and read the story. The discussion will be prompted by a question from the adult, who is participant in the process, or the questions the book has raised for the children. (p. 8)

Pero, ¿cuáles son exactamente los pasos a seguir para llevar a cabo una lectura dialógica, interactiva o crítica en el aula? Podríamos decir que no existe una regla de oro, pero ésta siempre debería comenzar por una lectura del texto en voz alta. En este caso, dado que es la primera vez que el alumnado accede al texto escrito en inglés, será por parte del profesor, que deberá reforzar y completar siempre dicha lectura con elementos de comunicación no verbal como la expresión facial y los gestos además de elementos paraverbales como el volumen o el tono. Tras esta lectura, comenzará la auténtica lectura dialógica cuyas posibilidades para trabajar en el aula, como indica Roche (2015), son infinitas:

Dialogue about picturebooks can focus on all aspects of the book -the characters, events, setting, language, illustrations, or plot. It can lead to asking why the author and illustrator might have made this book in the first place. It can provide a link between child's own life and the lives portrayed in the book. (p. 49)

El primer paso será permitir a los niños que hagan sus propias preguntas y que éstas puedan ser respondidas no sólo por parte del profesor sino de sus propios compañeros. Llegado el caso en el que no surjan preguntas de manera espontánea será el profesor/a el que las elabore, teniendo siempre en cuenta que no deben ser preguntas de respuesta única, sino de naturaleza abierta. A pesar de que existe un gran componente de improvisación, el profesor deberá preparar muy bien una amplia batería de preguntas centradas en diferentes aspectos del libro: personajes, tramas alternativas, componente cultural del libro, relaciones entre el texto y las ilustraciones, opinión personal del alumnado... En lo relativo a impresiones y opiniones personales, si efectivamente queremos

que nuestro alumnado desarrolle el pensamiento crítico, después de la expresión de una opinión deberemos preguntar '¿por qué?'. El '¿por qué?' es probablemente el arma más poderosa que posee el maestro/a¹³ para que su alumnado consiga reflexionar sobre su propia manera de ser, de pensar y de entender el mundo que le rodea. Como apuntan Arizpe y Styles (2016), las buenas preguntas cumplen un papel crucial para suscitar respuestas de calidad por parte de los alumnos:

The questions need to be carefully constructed (...) The simplest is often best. (...) We have already mentioned the importance of having a clear focus for any line of questioning. However, some of the worst examples of picturebook research is when the interviewer concentrates so much on their particular emphasis that they fail to notice the children's replies show a different line of interest. You always need to be alert to how the children are responding and expect the unexpected. (p. 186)

Además de plantear las preguntas adecuadas, durante la lectura dialógica deberán también desarrollarse pequeñas actividades sencillas. Debido al hecho de que están todavía familiarizándose con el lenguaje escrito, los modelos de actividades serán eminentemente orales, de dibujo (o collage) de unir con flechas o de cubrir espacios. Aunque lo ideal sería poder trabajar sobre el propio álbum, 'intervenirlo'; si las circunstancias no lo permiten, se trabajará en el portfolio con copias directas del mismo que se incluirán en el portfolio, llevando a cabo actividades de unir ilustraciones con palabras o frases, ampliar o modificar las propias ilustraciones, variar algunas palabras, añadirlas... De este modo el libro se convierte en un material abierto que puede ser modificado, a la vez que se comparten las diferentes perspectivas sobre el mismo. Se procurará también el alumnado dedique la parte final de cada una de las sesiones a la lectura extensiva y silenciosa de material a elección, por lo que debemos disponer en la medida de lo posible de una biblioteca de aula rica y bien organizada.

Como proyecto final para cada uno de los álbumes, se preguntará a los niños y niñas que piensen en un final alternativo, y que elaboren en base a él una doble página con una breve frase y una ilustración. Los finales alternativos serán mostrados al resto de la clase y expuestos en un mural. Una vez haya finalizado la unidad, los finales serán añadidos al

13 Si bien la naturaleza curiosa infantil está en su mayoría soportada por un '¿por qué?' constante, el adulto no tiende a interesarse por las motivaciones del niño para realizar sus afirmaciones, por lo que no siente la necesidad de legitimarlas. Un simple '¿por qué?' puede ampliar enormemente la perspectiva infantil, cuyo punto de vista suele ser siempre negado a través de la frase 'No. Esto no es así, es así'.

propio libro o incorporados al portfolio.

-Sesiones 7 y 8. Actividades de refuerzo y extensión.

Estas dos últimas sesiones estarán dedicadas a cubrir aquellas posibles carencias curriculares en el álbum ilustrado y al desarrollo de actividades de otra naturaleza que, aunque vinculadas temáticamente con el álbum, no caben directamente en él. Dada la limitación de espacio para la realización de este trabajo, la naturaleza del mismo y de que no se trata de sesiones relacionadas directamente con esta investigación, no nos detendremos a explicar pormenorizadamente las actividades que se deberán desarrollar aquí, pues dependen enormemente de cómo se haya desarrollado la lectura dialógica y las necesidades específicas del alumnado. A pesar de todo, no deberíamos abandonar aquí el vínculo con el libro ni la actitud abierta y crítica. Se procurará también durante estas sesiones que los niños y niñas dediquen tiempo a la lectura extensiva.

6.3. Lecturas recomendadas para segundo de educación primaria.

Tomando como base la investigación realizada hasta ahora y los criterios establecidos para la elección de álbumes ilustrados (estético, lingüístico-literario e temático-filosófico) y teniendo en cuenta los contenidos establecidos por el *Decreto 105/2014* en relación al léxico de alta frecuencia¹⁴, se propondrá aquí una serie de siete álbumes ilustrados que consideramos mantienen un perfecto equilibrio entre las exigencias curriculares y el objetivo de este trabajo, el desarrollo del pensamiento crítico a través de una lectura dialógica de los mismos. Dicha serie también trata de responder a la variedad y exigencia estética que demanda una correcta alfabetización visual. En lo relativo a estructuras lingüísticas, éstas no resultan ser un criterio esencial para esta selección, pues las trabajaremos principalmente a través de la discusión.

Antes de comenzar, cabe tener en cuenta que esta propuesta está abierta a las modificaciones pertinentes propiciadas por el contexto y las demandas particulares del alumnado. Aunque aquí aparezcan los libros agrupados por los bloques establecidos en relación a las diversas áreas -cuyos límites a veces se desdibujan- que debería contemplar la

14 El léxico de alta frecuencia exigido es aquel relativo a: colores, números hasta el 50, materiales escolares, formas geométricas básicas, miembros de la familia, comidas y bebidas más cotidianas, juguetes, estado y sentimientos, tiempo atmosférico, días de la semana, meses, acciones, materiales, animales domésticos (de compañía y de granja), partes del cuerpo y de la cara y partes de la casa.

filosofía para niños, la secuencia de lectura puede establecerse en base a criterios relacionados con la complejidad lingüística.

-Conocimiento del mundo.

-It might be an apple. Shinsuke Yoshitake (2013).

Este maravilloso libro presenta la historia de todos los pensamientos que un niño desarrolla a partir de lo que puede ser una manzana, desconfiando en todo momento de que se trate efectivamente de una manzana o de que sólo lo sea en apariencia. Durante dicho recorrido, *It might be an apple* ofrece diversas maneras en las que podemos acceder al mundo a través del cuestionamiento y la imaginación, por lo que nos permitirá detenernos en todos aquellos aspectos de la realidad a través de una manzana que puede no serlo.

Sobre el trasfondo de que no existen verdades únicas y que el mundo puede ser interpretado de las más diversas maneras, *It might be an apple* funciona como una 'breve y delirante enciclopedia del mundo' (Ver Anexo 1), por lo que resulta ideal para la presentación de aquellos contenidos curriculares exigidos como son: animales, comida y bebida, miembros de la familia, días y meses, acciones, juguetes, partes del cuerpo y de la cara, sentimientos y formas geométricas básicas. La elaboración de preguntas resultará bastante sencilla, pues el libro en sí mismo funciona sobre la base de un cuestionamiento constante. Dada su riqueza, podrá ser empleado durante aproximadamente dos meses (lo que entenderíamos como dos unidades didácticas).

-Relaciones sociales y personales (conocimiento del otro).

-The Tunnel. Anthony Browne (1989).

The tunnel puede considerarse ya un clásico de la literatura infantil. Con el apoyo de unas ilustraciones enormemente poderosas (Ver Anexo 2), el libro describe la difícil relación entre dos hermanos que son absolutamente opuestos. Su madre, cansada de las constantes discusiones, los obliga a salir a jugar juntos, una salida que finalmente les ayudará a comprobar que a pesar de las diferencias son ante todo hermanos. A través de *The tunnel*, se pueden trabajar diversos aspectos de las relaciones sociales que se establecen durante la edad infantil y la posibilidad de desarrollar relaciones personales positivas a pesar de las diferencias.

Dado que se trata de un libro que evoca emociones en lugar de describirlas, resulta muy apropiado para iniciar a los niños en la educación emocional y la resolución de

conflictos, al tiempo que se aprende vocabulario y estructuras básicas del inglés relacionadas con la familia, las emociones y los gustos, además de léxico curricular como pueden ser las partes de la casa y juguetes.

-*The big box*. Toni y Slade Morrison (1999).

The big box es un gran álbum que pone de manifiesto el enorme abismo que existe en ocasiones entre las sociedades adultas e infantiles. Narra la historia de tres niños que debido a que no cumplen las normas establecidas por el mundo adulto son obligados a vivir en una caja en la que se recrea el 'mundo exterior' para poner a los niños a prueba (Ver Anexo 3). A pesar de que existen tres cerraduras, la caja sólo puede abrirse de una manera; en el proceso de descubrimiento, los niños se irán dando cuenta de que lo que necesitan para ser felices es mucho menos de lo que ellos pensaban en un principio.

A través de *The big box*, se puede analizar la naturaleza de la vida cotidiana infantil, el significado y los porqués de las normas sociales, la libertad y la posibilidad de ser felices más allá de lo material. En lo relativo a cuestiones puramente lingüísticas, se trabajará principalmente léxico relacionado con la familia, juguetes, animales, comida y bebida.

-Conocimiento de uno mismo.

-*I am me*. Karla Kuskin y Dianna Wolcott (2000).

En este álbum se narra el viaje de autodescubrimiento de una niña a través de las semejanzas y diferencias que existen entre ella y sus familiares durante una reunión familiar. *I am me* no sólo focaliza en las características físicas (Ver Anexo 4), sino que revisa también los rasgos de carácter mientras se evocan recuerdos familiares. Todo este viaje a través de las relaciones con 'el otro' desemboca finalmente en la toma de conciencia por parte de la niña de su propia identidad personal.

A través de un lenguaje sencillo -propio de las mentes más jóvenes-, *I am me* presenta complejas cuestiones metafísicas como la identidad, el dualismo mente-cuerpo o la complejidad de la naturaleza humana que se encuentran presentes en la mente infantil pero que casi nunca encuentran salida hasta la edad adulta (siempre demasiado tarde) y que resultan esenciales para comprender el porqué de nuestras acciones. En relación a la enseñanza del idioma, este álbum resulta perfecto para la adquisición de léxico relacionado con la familia y las partes del cuerpo y de la cara, además de trabajar las estructuras

lingüísticas usadas para la descripción de uno mismo.

-*Red: a crayon's story*. Michael Hall (2015).

Aunque relacionado también con la cuestión de la identidad personal, *Red: a crayon's story*, aborda la cuestión desde el punto de vista de la exigencia y los prejuicios sociales. Así nos encontramos con Rojo, una cera de color de la que todos esperan que escriba rojo porque eso es lo que se puede leer en su etiqueta. Su incapacidad para dibujar en rojo lo sumirá en un proceso de constante frustración, hasta el día que descubre que simplemente su etiqueta está equivocada.

Red: a crayon's story resulta perfecto para trabajar no sólo la identidad personal y la frustración, sino también para el desarrollo de una actitud crítica para con las presiones sociales que se ejercen sobre el individuo para que éste responda a lo que se espera de él. Todo esto se lleva a cabo a través de una estética impactante (Ver Anexo 5) y un lenguaje basado esencialmente en el diálogo en el que se trabajan contenidos léxicos como: los colores, material escolar, comida, animales, acciones, estados y sentimientos.

-Conocimiento ético y conciencia multicultural y medioambiental.

-*The giving tree*. Shel Silverstein (1964).

Es la sencillez de sus dibujos en blanco y negro lo primero que llama la atención de este libro clásico de la literatura infantil que narra la relación a lo largo de los años entre un niño (que se convierte en anciano durante el transcurso del libro) y un árbol. Se aborda así la cuestión de la amistad, pero también de la relación de respeto que los seres humanos deberían mantener con la naturaleza a través de un proceso cuyas etapas representan las diversas etapas del desarrollo humano y las necesidades propias de cada una de ellas. Con extrema delicadeza, *The giving tree* muestra la capacidad de la naturaleza para proporcionarnos siempre bienestar, tratando también cuestiones esenciales como la felicidad, el consumismo y el compromiso.

A nivel lingüístico, se trata sobre todo léxico relacionado con acciones, estados y emociones. Sus ilustraciones sencillas (Ver Anexo 6) resultan muy apropiadas para que los niños puedan 'intervenirlas'.

-*Abuela*. Arthur Dorros y Elisa Kleven (1997).

Abuela es un álbum que plantea interesantes interrogantes sobre el desarrollo y crecimiento personal y el problema de la inmigración. La mayor parte de la historia relata el vuelo sobre Nueva York de Rosalba y su Abuela, una inmigrante que todavía emplea el español para comunicarse con su nieta. Al tratarse de un libro bilingüe, el propio texto - además de mostrar las diferencias culturales- supone un enorme apoyo para la comprensión lingüística del mismo. De este modo, la lengua se presenta como metáfora de las diferencias sociales y de las relaciones de poder.

A través del vuelo de ambas, se trabaja específicamente léxico relacionado con emociones y acciones, pero también palabras de alta frecuencia en la vida cotidiana (ver Anexo 7).

Estos son pues los álbumes que consideramos adecuados para la lectura intensiva y dialógica en un aula de ILE de segundo de educación primaria pero como se ha apuntado con anterioridad, la lectura extensiva resulta esencial para una correcta educación literaria y desarrollo del pensamiento crítico, por lo que resulta imprescindible disponer -en la medida de lo posible- de una buena biblioteca de aula. Aunque la calidad de dicha biblioteca dependa en gran medida de la experiencia y conocimiento sobre álbum ilustrado de maestro/a, para comenzar a desarrollar un criterio de elección propio, se recomienda familiarizarse con la literatura especializada; la recogida en el apartado de referencias bibliográficas de esta investigación puede ser un buen punto de partida.

Y después de todo lo expuesto hasta este punto, ya estamos preparados para exponer las conclusiones de este trabajo.

7-. Conclusiones.

Dicen los expertos que en la mayoría de las ocasiones una buena conclusión debe parecerse en su justo medio a una buena introducción. Debe pues recoger las aspiraciones iniciales sobre las que se imprimirá ahora la evolución ocurrida a través del proceso de escritura, tanto en el autor como en el lector. Esa impronta puede variar no sólo en función de la distancia -en páginas- que existe entre la una y la otra sino también en función de la capacidad que el texto ha tenido a la hora de responder a las demandas iniciales. Una conclusión resulta también a veces el momento perfecto para dar cuenta -si es el caso- del fracaso de la investigación o de las posibles carencias del mismo. ¿Qué ocurre pues con la

conclusión de este trabajo?

Consideramos que -en términos generales- el proceso de elaboración ha respondido a los objetivos esenciales recogidos en la introducción de este trabajo de iniciación a la investigación documental que establecían como meta principal “mostrar no sólo que el mejor modo de desarrollar la competencia lectora de nuestro alumnado es caminar desde el texto hacia la palabra -y no al revés- a través de material de alta calidad literaria -álbum ilustrado en particular- sino también que este proceso no debe limitarse a una mera y superficial descodificación de lo escrito sino que el contenido debe poseer el suficiente interés y relevancia para el desarrollo de otras competencias esenciales para el alumnado como son la educación visual-estética y el pensamiento crítico”. Así, más allá de las posibles carencias derivadas de la extensión del proyecto, consideramos que el camino recorrido apoya las tesis iniciales sobre el uso de un enfoque holístico para la iniciación a la lectura en la case de ILE, la importancia de la educación literaria para el desarrollo de una buena competencia lectora y el valor del álbum ilustrado no sólo para llevar a cabo un acceso correcto al texto escrito sino para potenciar -a través de él y de la lectura dialógica – el pensamiento crítico de las niñas y niños.

En relación a las dudas iniciales sobre la capacidad del alumnado más joven para llevar a cabo una lectura crítica, consideramos que la investigación aporta no sólo las claves para su posibilidad sino también para los enormes beneficios que este hecho conlleva. Y es que el currículum demanda constantemente -aunque a veces sólo sea en teoría- la formación de ciudadanos críticos, pero en realidad es incapaz de proporcionar las herramientas necesarias para ello o -en todo caso- lo intenta de manera tardía en la educación secundaria. No podemos exigir a los futuros adultos que piensen por sí mismos cuando el sistema educativo los ha obligado durante toda su vida escolar a hacer todo lo contrario, es por ello que debemos comenzar a trabajar en esta línea cuanto antes. A pesar de este hecho, el lector puede seguir cuestionando la viabilidad efectiva de este relato, pues la propuesta sugerida al final del mismo no posee una aplicación real en el aula. Debemos apuntar aquí que el rol principal de la misma es el de apoyar la investigación y funcionar a modo de puente entre la teoría expuesta y la práctica docente, por lo que en vez de cerrar caminos, pretende abrirlos a una futura puesta en práctica y a las posibilidades de mejora que sólo la experiencia puede aportar.

En la línea de las exigencias actuales y futuras -tanto curriculares como sociales- del alumnado más allá de la formación del ciudadano crítico, puede el lector preguntarse

también en qué medida responde esta propuesta a las demandas de la era digital. Bien es cierto que el uso de las nuevas tecnologías resulta escaso o prácticamente nulo (quedaría reducido a la proyección de algunos vídeos o canciones), pero no se trata de un olvido sino de una decisión deliberada. No se pretende aquí negar el valor y funcionalidad de las TIC, cuyos beneficios son enormes en muchos aspectos, pero la propuesta asume que dichos beneficios sólo pueden llegar a ser absorbidos de modo positivo tras un proceso de alfabetización visual y crítica más selectivo. Dicho proceso lucha precisamente contra la sobreestimulación informativa y sus consecuencias, entre las que se encuentra la desafección y la pérdida de atención y de criterio. Detenerse, dedicar tiempo a observar, resulta indispensable para posteriormente poder distinguir, elegir y desarrollar un gusto propio.

En otro orden de cosas, entre los mayores logros de la investigación consideramos que se encuentra el dar cuenta de la naturaleza especial de la realidad infantil -en términos rousseauianos- cuya curiosidad y manera de abordar las cuestiones filosóficas es necesariamente distinta a la adulta, por lo que requiere metodologías adaptadas y materiales propios, entre los que el álbum ilustrado ocupa un lugar privilegiado; además de tratarse de una herramienta perfecta para la mente infantil, su flexibilidad y riqueza permiten atender a la diversidad con mayor solvencia que el texto convencional. El diálogo que se establece entre texto escrito e imagen facilitan el acceso a la lectura de cierto alumnado con trastornos como puede ser el del espectro autista, eso sí, siempre bajo las directrices del especialista y la adaptación a los casos particulares.

Considerando pues que la investigación responde en gran medida a las demandas iniciales, aunque puede haber abierto a su vez muchos otros interrogantes, sólo nos gustaría reflejar aquí la idea de que leer no es simplemente decodificar, es también comprender e interpretar, interrogarse y ser capaz de devolver al mundo algo diferente de lo que habita en el texto. Leer es, por tanto, crear mundos.

8-. Referencias bibliográficas.

- Arizpe, E. y Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks. Interpreting visual texts. Second edition*. New York: Routledge.
- Bland, J. (Ed.). (2018). *Using literature in English language education. Challenging reading for 8-18 year olds*. London: Bloomsbury Academic.
- Bland, J. y Lütge, C. (Eds.). (2013). *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Browne, A. (1989). *The tunnel*. London: Walker Books.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerrillo, P., Padrino, J. y Utanda, M. (Coords.). (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 9 de setembro de 2014, núm. 171, pp. 37406 a 38087.
- Diehr, B. (2010). Research into reading in the primary school: a fresh look at the use of written English as a foreign language. En B. Diehr y R. Rymarczyk (Eds.), *Researching literacy in a foreign language among primary school learners* (pp. 51-68). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dorros, A. y Kleven, E. (1997). *Abuela*. London: Penguin books.
- Golden, J. (1990). *The Narrative symbol in childhood literature: Exploration in the construction of text*. Berlin: Mouton.
- Gutiérrez, R. (2016). *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Hall, M. (2015). *Red: a crayon's story*. New York: HarperCollins.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: O.U.P.
- Hunt, P. (Ed.). (1996). *International companion encyclopedia of children's literature*. New York: Routledge.
- Hunt, P. (Ed.). (1999). *Understanding children's literature*. London: Routledge.
- Khan, M. S. y Alasmari, A. M. (2018). Literary Texts in the EFL Classrooms: Applications, Benefits and Approaches. *International Journal of Applied Linguistics and English*

Literature. 7 (5), 167-179.

- Kolb, A. (2013). Extensive reading of picturebooks in primary EFL. En J. Bland y C. Lütge (Eds.), *Children's literature in second language education* (pp. 33-43). London: Bloomsbury Academic.
- Kuskin, K. y Wolcott, D. (2000). *I am me*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Lesnik-Oberstein, K. (1996). Defining Children's literature and childhood. En P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 17-31). New York: Routledge.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- Lipman, M. y Sharp, A. (1978). *Growing up with philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. South Woodchester: Thimble Press.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En Cerrillo, P., Padrino, J. y Utanda, M. (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morrison, T., Potter, G. y Morrison, S. (2002). *The big box*. New York: Jump at the Sun/Hyperion.
- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic Literature for an Authentic Response, *CLELEjournal*, 4(1), 21-43.
- Murris, K. (2000). Can Children Do Philosophy? *Journal of the Philosophy of Education*, 34(2), 261-279. doi:10.1111/1467-9752.00172.
- Murris, K. (2015). The philosophy for children curriculum: Resisting 'teacher proof' texts and the formation of the ideal philosopher child. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78. doi:10.1007/s11217-015-9466-3.
- Murris, K. (2016). Philosophy with picturebooks. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-7. doi:10.1007/978-981-287-532-7_164-1.
- Murris, K., y Haynes, J. (2000). *Storywise: thinking through stories*. Newport: DialogueWorks.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins.

- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures. The narrative art of children's picture books*. Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Pinter, A., (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Reed, R. (1992). On the art and craft of dialogue. En A. Sharp y N. Reed (Eds.), *Studies in philosophy for children* (pp. 147-158). Philadelphia: Temple University Press.
- Reynolds, K. (Ed.). (2005). *Modern children's literature. An introduction*. New York: Palgrave MacMillan.
- Reynolds, K. (2011). *Children's literature. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Roche, M. (2015). *Developing children's critical thinking through picturebooks. A guide for primary and early years students and teachers*. New York: Routledge.
- Roig, B., Soto, I. y Neira, M. (Coords.). (2011). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (200-2010)*. Vigo: Xerais.
- Salisbury, M. (2015). *100 great children's picturebooks*. London: Laurence King.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *Children's picturebooks. The art of visual storytelling*. London: Laurence King.
- Scott, W. y Ytreberg L. (1990). *Teaching English to children*. New York: Longman.
- Silverstein, S. (2004). *The giving tree*. New York: HarperCollins.
- Wartenberg, T. E., (2014) *Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy through Children's Literature*. New York: Rowman & Littlefield.
- Williams, G. (1999). Children becoming readers: reading and literacy. En P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature*. London: Routledge.
- Yoshitake, S. (2015). *It might be an apple*. London: Thames and Hudson.

9-. Anexos.

Anexo 1

Portada y página interior de

Yoshitake, S. (2015). *It might be an apple*. London: Thames and Hudson.

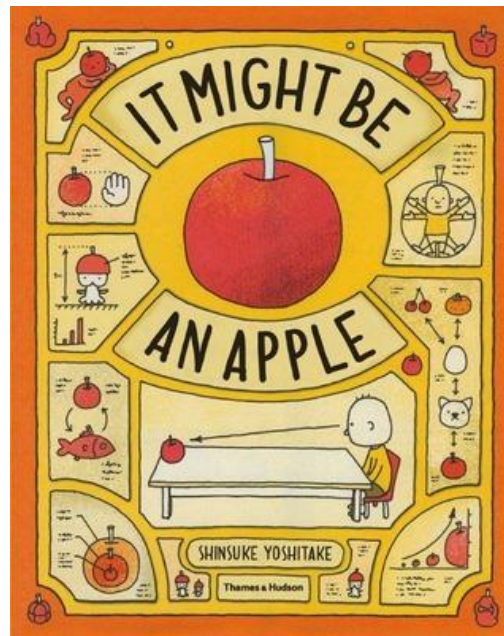


Figura 1. Recuperado de
<https://thamesandhudson.com/it-might-be-an-apple-9780500650486>

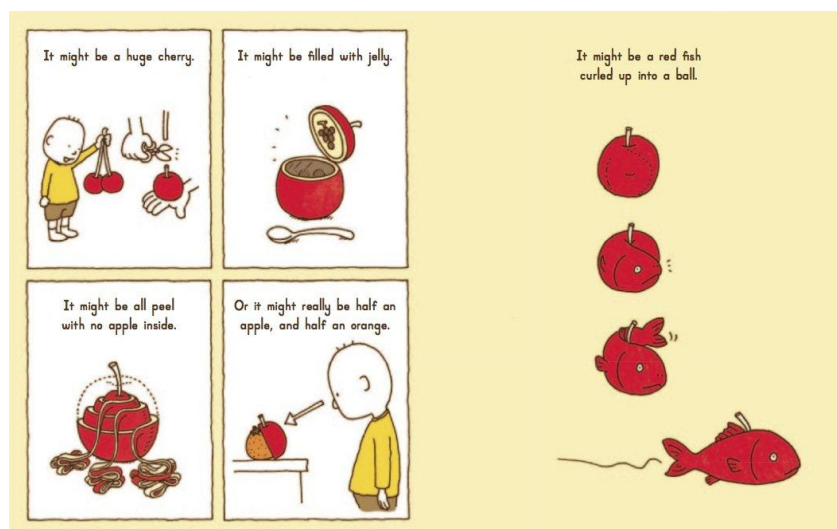


Figura 2. Recuperado de
<https://thamesandhudson.com/it-might-be-an-apple-9780500650486>

Anexo 2

Portada y página interior de

Browne, A. (1989). *The tunnel*. London: Walker Books.

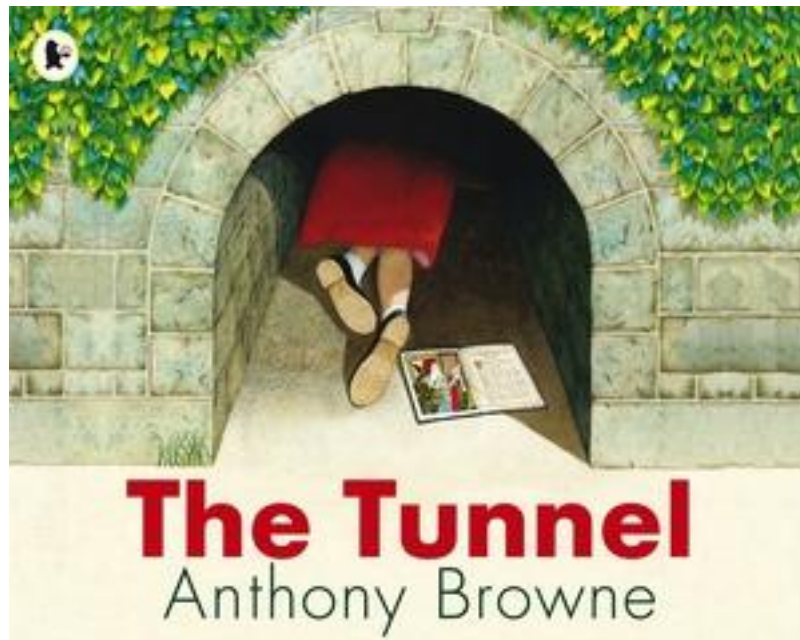


Figura 3. Recuperado de <http://www.anthonybrownebooks.com/books>

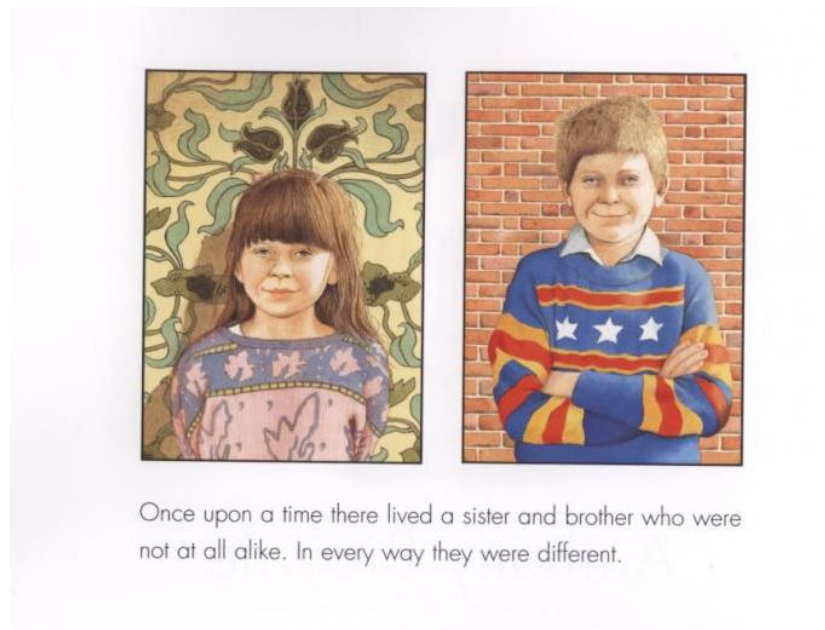


Figura 4. Recuperado de <http://www.anthonybrownebooks.com/books>

Anexo 3

Portada y página interior de

Morrison, T., Morrison S. y Potter, G. (2002). *The big box*.

New York: Jump at the Sun/Hyperion.

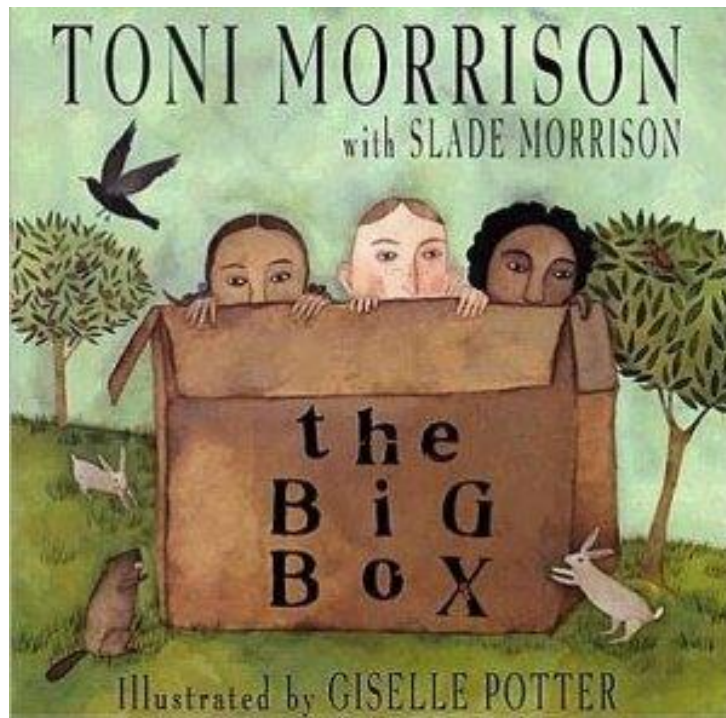


Figura 5. Recuperado de

<https://www.brainpickings.org/2013/07/15/the-big-box-toni-morrison-slade-morrison/>



Figura 6. Recuperado de

<https://www.brainpickings.org/2013/07/15/the-big-box-toni-morrison-slade-morrison/>

Anexo 4

Portada y página interior de

Kuskin, K. y Wolcott, D. (2000). *I am me*. New York: Simon & Schuster Books.

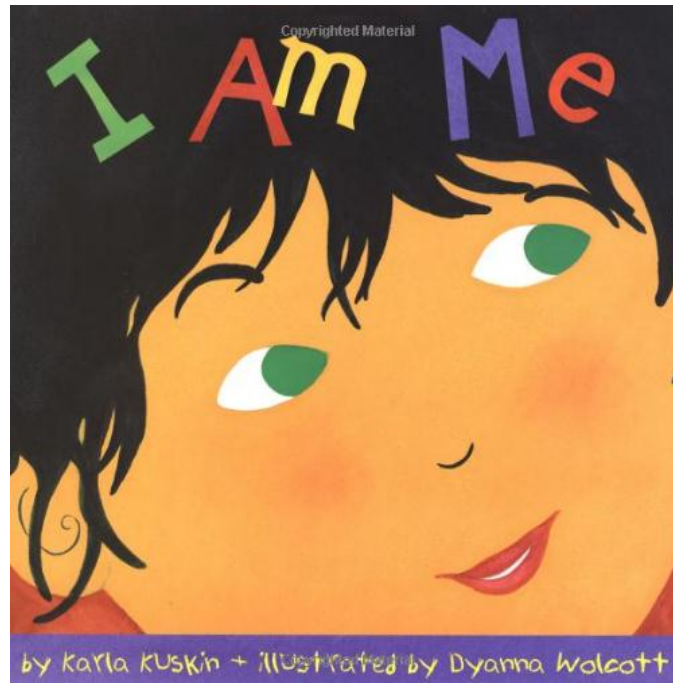


Figura 7. Recuperado de

https://www.scholastic.com/content5/media/products/26/9780590996426_mres.jpg

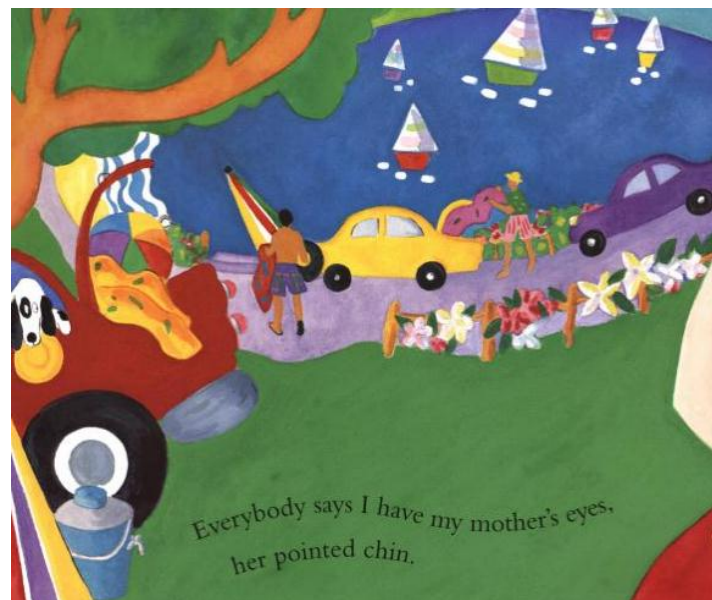


Figura 8. Recuperado de

https://www.scholastic.com/content5/media/products/26/9780590996426_mres.jpg

Anexo 5

Portada y página interior de

Hall, M. (2015). *Red: a crayon's story*. New York: HarperCollins.

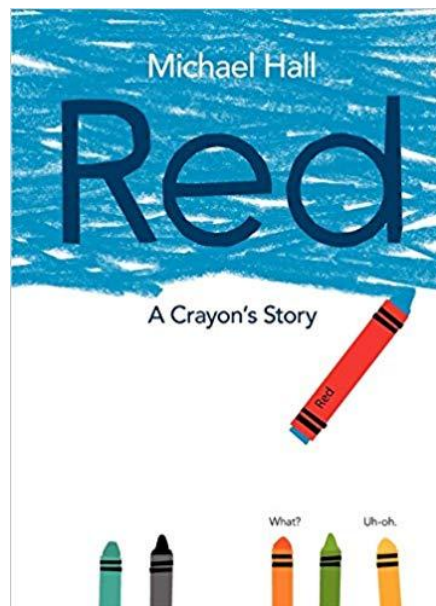


Figura 9. Recuperado de

<https://www.michaelhallstudio.com/pages/books/crayon/index.html#>

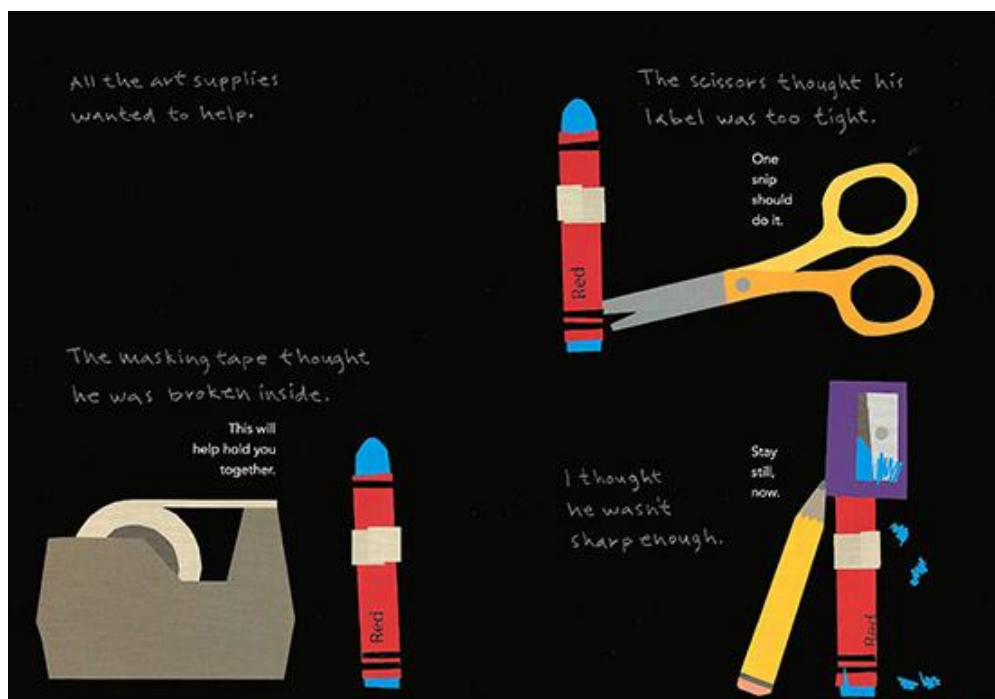


Figura 10. Recuperado de <https://www.michaelhallstudio.com/pages/books/crayon/index.html#>

Anexo 6

Portada y página interior de

Silverstein, S. (2004). *The giving tree*. New York: HarperCollins.

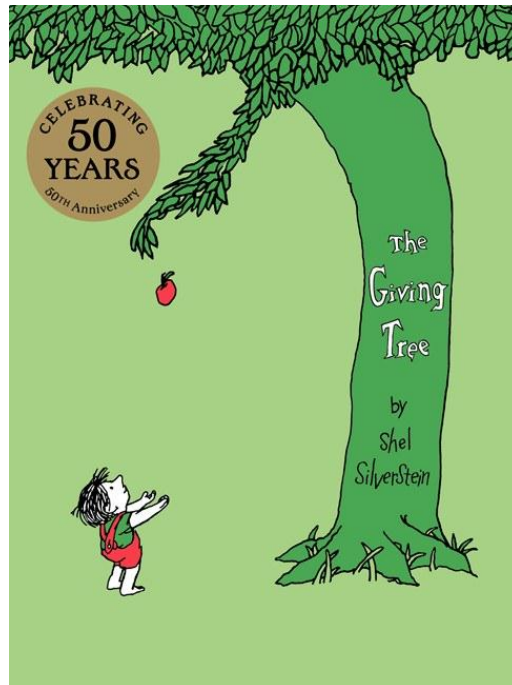


Figura 11. Recuperado de

<https://www.newyorker.com/books/page-turner/giving-tree-50-sadder-remembered>

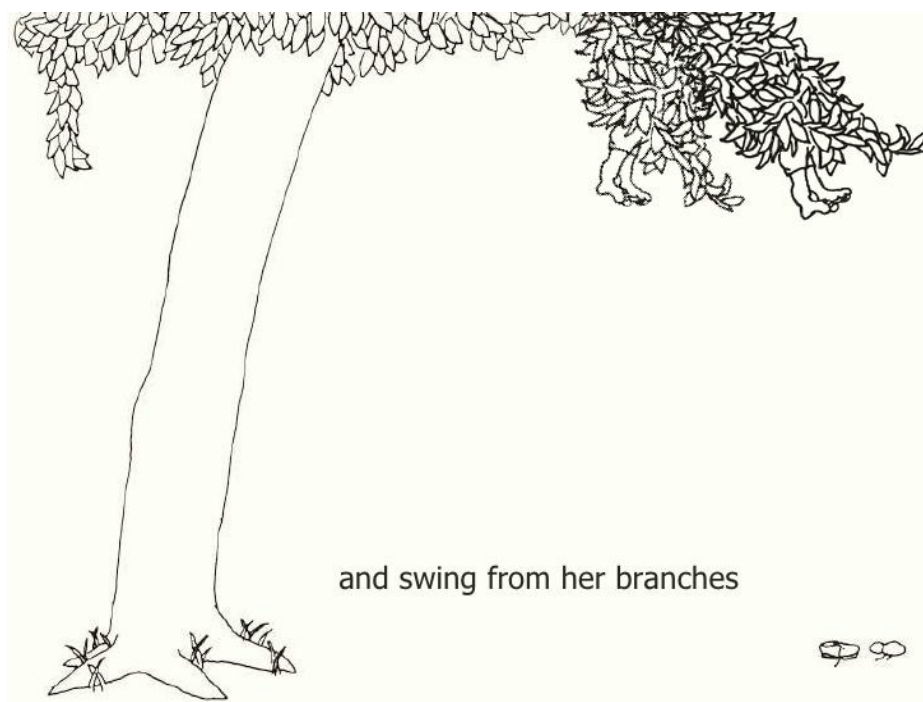


Figura 12. Recuperado de

<https://www.newyorker.com/books/page-turner/giving-tree-50-sadder-remembered>

Anexo 7

Portada y página interior de

Dorros, A. y Kleven, E. (1997). *Abuela*. London: Penguin books.

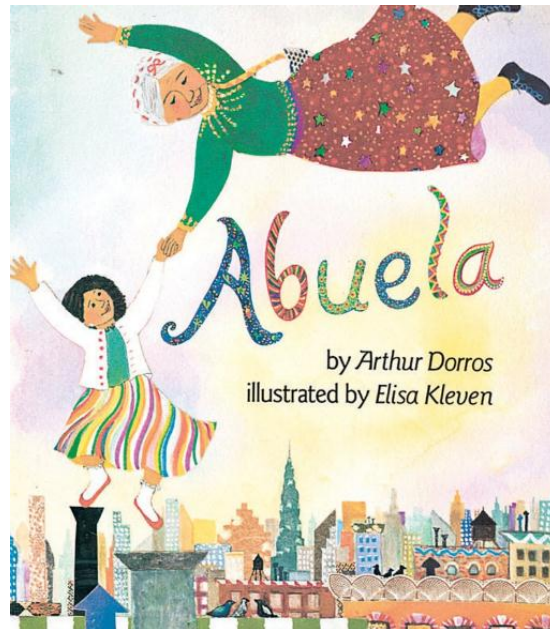


Figura 13. Recuperado de

https://www.scholastic.com/content5/media/products/26/9780590996426_mres.jpg

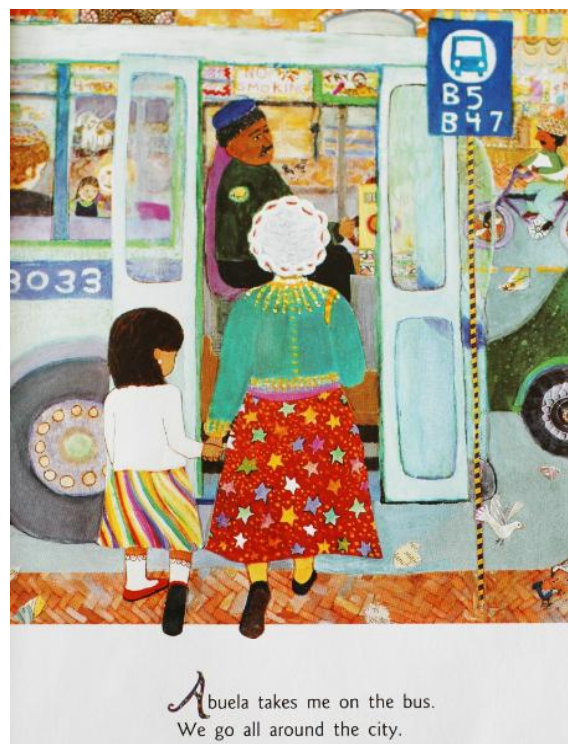


Figura 14. Recuperado de

https://www.scholastic.com/content5/media/products/26/9780590996426_mres.jpg